

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

RITA DE CÁSSIA TURMANN TUCHINSKI

**O PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS,
POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES**

CURITIBA

2021

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
RITA DE CÁSSIA TURMANN TUCHINSKI**

**O PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E
CONTRIBUIÇÕES**

**CURITIBA
2021**

RITA DE CÁSSIA TURMANN TUCHINSKI

**O PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E
CONTRIBUIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional - UNINTER, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both.

CURITIBA

2021

T888p Tuchinski, Rita de Cássia Turmann
O processo avaliativo em educação a distância em
ambiente virtual de aprendizagem: desafios,
possibilidades e contribuições / Rita de Cássia
Turmann Tuchinski. - Curitiba, 2020. 148 f. :
il.

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both

Catálogo na fonte: Dissertação (Mestrado em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Ensino à distância - Avaliação. 2. Aprendizagem – Avaliação.
3. Avaliação educacional. 4. Tecnologia educacional.
5. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547



uninter.com | 0800 712 1040

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 0322020

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 23 de novembro de 2020, às 14h15 reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ivo José Both (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (Integrante Externo/PUCPR), Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "O PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES", da mestranda Rita de Cássia Turmanin Tuchinski. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: publicar a dissertação em capítulos e em artigos.



Ivo José Both
Presidente da Banca



Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Integrante Externo



Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Titular



Siderly do Carmo Dahle de Almeida Integrante
Interno Suplente



Rita de Cássia Turmann Tuchinski
Mestranda

Primeiramente, a DEUS.

Ao meu esposo.

Ao meu filho.

E aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu orientador que colaborou muito para o desenvolvimento desta pesquisa: Professor Dr. Ivo José Both, um profissional magnífico, sublime de sabedoria, uma pessoa que, com sua humildade, acalenta nosso coração.

Também, quero agradecer a todos os professores que me acompanharam durante esta etapa tão significativa da minha vida, em especial, a duas grandes mestres: Professora Siderly do Carmo Dahle de Almeida e a Professora Luana Priscila Wusnch.

E agradecer ao meu esposo que, durante todos estes anos de união, esteve sempre do meu lado e, em especial, ao período do mestrado, apostando e acreditando que o sonho seria concretizado. E, como não mencionar meu filho, minha inspiração de viver, sempre ao meu lado dizendo “ mãe, você vai conseguir, mãe, vai dar tudo certo.”

Também tenho muito a agradecer aos amigos que impulsionaram grandes transformações em minha vida: Edicléa Veiga, Flávia Brito Dias, Luciana de Luca e Maristela Piovezan, amigas de todas as horas.

E, ressaltar toda a competência e excelência da coordenação da equipe do mestrado, o apoio imperioso da Professora Siderly do Carmo Dahle de Almeida (coordenadora da pós-graduação) e da Daniele Nunes da Motta (secretária da coordenação geral). Gratidão!

Ter chegado até aqui não seria possível se não fosse à insistência do meu avô, que sempre me incentivou a estudar e a minha avó que sempre esteve do meu lado.

E a todos que torceram e acreditaram que seria um final feliz!

“Decidir o que não fazer é tão importante quanto decidir o que fazer. Isso é verdadeiro para companhias e também para produtos” (Steve Jobs).

RESUMO

Apresenta-se, neste estudo sobre o processo avaliativo na Educação a Distância, a investigação e análise do recorte selecionado (avaliação discursiva) no corpus escolhido (processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD) a fim de detectar desafios e fragilidades encontrados pelos docentes no planejamento, elaboração, formatação e correção, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado. Desvela-se, neste estudo, após análise dos referidos desafios e fragilidades, propor possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que problematizem e desestabilizem as concepções que se materializam em instrumentos avaliativos que buscam ajustar-se às necessidades discentes e aos objetivos esperados de serem alcançados. Para tanto, neste estudo, faz-se o movimento de descrição, investigação, interpretação e análise para considerar que o funcionamento do gênero discursivo questão discursiva relaciona-se à configuração no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE do recurso *Questionário* e da opção *Questões - Dissertação*. Compreensão que revela que a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores* proporciona que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem instaurem um diálogo norteado por objetivos específicos, alicerça a construção de interpretação na e da leitura do estudante avaliado e viabiliza uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado. Para que tais aspectos sejam assegurados, este estudo propõe e apresenta um produto como um de seus resultados de aplicabilidade pedagógica que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica que vise à contribuição para o processo avaliativo e formativo destes discentes no que diz respeito às questões discursivas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Avaliação. Questão discursiva.

ABSTRACT

This study shows in about the evaluation process in Distance Education, the investigation and analysis of the selected section (discursive evaluation) in the chosen corpus (evaluation process of the undergraduate course in Pedagogy in Online Distance Education - EaD) is presented in order to detect challenges and weaknesses found by the teachers in planning, elaboration, formatting and correction, among other actions involved in the selected cut. It's unveils in this study, after analyzing these challenges and weaknesses, to propose possibilities, theoretically and methodologically anchored, that problematize and destabilize the conceptions could materialize in evaluation instruments that seek to adjust to the student needs and the expected objectives to be achieved. However, in this study, the movement of description, investigation, interpretation and analysis is made in order to consider that the functioning of the discursive genre, a discursive question, is related to the configuration in the Learning Platform MOODLE on resource *Questionnaire* and the option *Questions - Dissertation*. Understanding that reveals a compositional construction of texts to be inserted in the text boxes of the sections: Description, Question text, General feedback and Information for evaluators provides that the evaluations developed in Learning Platform establish a dialogue guided by specific objectives, underpin the construction of interpretation in and reading of the assessed student and enables an active responsive understanding of this assessed reader / subject. In order for these aspects to be ensured, this study proposes and presents a product as one of its results of pedagogical applicability that considers the perspective of a methodological strategy that aims to contribute to the evaluation and training process of these students with regard to discursive matters.

Keywords: Distance Education. Virtual learning environment. Evaluation. Discursive query.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro - Aspectos centrais das principais abordagens de ensino e aprendizagem.....	63
---	----

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	15
2 INTRODUÇÃO.....	16
2.1 RESUMO EXPLICATIVO DO PRODUTO	27
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - BASE HISTÓRICA, TERRITÓRIO TEÓRICO, ASPECTOS DEFINIDORES, CONCEITO E CONSIDERAÇÕES	28
4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA- TERRITÓRIO TEÓRICO, CONCEITO E CONSIDERAÇÕES.....	36
5 PROFESSOR, TECNOLOGIA, LITERACIA DIGITAL E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	47
6 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO, PROCESSO AVALIATIVO	58
7 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E A CONFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE - QUESTIONÁRIO E A OPÇÃO: QUESTÕES – DISSERTAÇÃO	68
7.1 O ASPECTO FUNCIONAL DA CONFIGURAÇÃO DA QUESTÃO DISSERTATIVA - BOXE ATIVIDADE AVALIATIVA E OS ASPECTOS FUNCIONAIS E TEXTUAIS DA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DOS TEXTOS - CAIXAS DE TEXTO	76
8 METODOLOGIA DA PESQUISA - CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS - DESCRIÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO.....	87
9 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS – SELECIONANDO O RECORTE - POSSIBILIDADES DE ANÁLISE	96
9.1 AMOSTRAS COLETADAS - ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DAS QUESTÕES CONFIGURADAS NA OPÇÃO DISSERTAÇÃO.....	100
9.2 AMOSTRAS COLETADAS - ANÁLISE DO ASPECTO FUNCIONAL DA CONFIGURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E OS ASPECTOS FUNCIONAIS E TEXTUAIS DA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DOS TEXTOS A SEREM INSERIDOS NAS CAIXAS DE TEXTO DAS SEÇÕES	107
10 CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO AVALIATIVO E FORMATIVO DO ESTUDANTE AVALIADO – O PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA: DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES PARA AMBIENTES VIRTUAIS.....	115
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	124

ANEXOS	133
ANEXO A – DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES PARA AMBIENTES VIRTUAIS	134
ANEXO B – PLANO DE ENSINO	140
ANEXO C – AMOSTRA 1	144
ANEXO D – AMOSTRA 2	145
ANEXO E – AMOSTRA 3	146

1 APRESENTAÇÃO

Meu nome é Rita de Cássia Turmann Tuchinski, tenho 43 anos, nestas enunciações iniciais, opto em narrar, informalmente e em primeira pessoa, um pouco de minha trajetória escolar e profissional em relação à educação.

Aos cinco anos de idade fui morar na chácara dos meus avós maternos. Posso dizer que tive uma infância bem tranquila ao lado deles. Minha avó sempre teve muito cuidado comigo, cuidado até excessivo, pois, naquela época, não se podia sair sozinha. Para ir à escola, meu avô é que tinha que me levar, quanto às festas e bailes, nem pensar, pois nunca fui a um baile durante toda minha adolescência. Mas, não me fez falta, sobrevivi.

Minha trajetória estudantil começou desde cedo... E, meus avós estavam lá! Ao iniciar a primeira série, - que vergonha contar - reprovei por falta, minha avó por qualquer motivo não deixava que eu fosse à escola e o resultado não foi muito satisfatório. Mas, aí, entrou meu avô no processo, colocando ordem de que eu iria começar novo ano escolar e não poderia ter faltas. Tudo bem. Concordei seriamente. E, minha avó, também, propondo que eu estudasse até à quarta série e estava tudo certo. Meu avô concordou, ele é que não iria discordar da minha avó...

Terminada a etapa dos anos iniciais, meu avô fez minha matrícula nas séries dos anos finais e, novamente, fez um acordo com minha avó de que eu estudaria somente mais esta etapa e, depois, ficaria em casa na sua companhia. E, assim, concluí o ginásio. Depois da minha formatura da oitava série, minha avó estava tranquila, pois tinha certeza de que eu ficaria ao seu lado diariamente, mas, para sua surpresa, entra meu avô na jogada, e conta que minha matrícula no curso de Magistério estava confirmada. Na hora, minha avó ficou muito brava, mas, com todo jeitinho, meu avô, novamente, renovou o acordo de que estudaria somente até me formar professora.

E, é a partir da minha caminhada na docência, que descobri minha vocação: professora. Detalhe: amo ser professora!

Trabalhei na docência com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por 17 anos. E, durante este tempo, cursei minha graduação em Pedagogia e Especialização em Educação. E, quando pensei que minha carreira profissional já estava completa, surge um novo desafio: fui convidada para trabalhar no Ensino Superior. E, mais desafiador ainda, ministrar aulas na modalidade de Educação a Distância.

A experiência e vivência nesta modalidade de ensino foi tão intensa que não teve outro sentimento a não ser de encantamento e paixão pela Educação a

Distância. Nesse tempo, faz oito anos que estou neste universo educacional tecnológico, e, como presente para minha carreira como docente, em 2019, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.

Meus avós já não estão mais aqui comigo, mas, tenho certeza de que estão orgulhosos da neta que criaram, educaram com muito amor e dedicação, do jeitinho deles. Gratidão eterna...

Após esse introito - caracteristicamente envolvido de emoção e coloquialidade - sobre a minha formação e atuação educacional, dou início ao trabalho de dissertação com grande estímulo em poder contribuir academicamente com a educação nacional.

2 INTRODUÇÃO

Como início a componentes introdutórios ao texto, diga-se que a contemporaneidade educacional perpassa por inúmeras transformações, constitutivos destas são os desafios enfrentados por docentes no contexto pedagógico, dentre estes, determinar e promover as habilidades e competências pertinentes à formação do egresso.

Tal enfrentamento decorre da interpretação do processo de aprendizagem como movimento que estimula a autonomia, e que só pode ser gestado em um ambiente de diálogo e troca de compreensões, inferências e análises entre os principais agentes envolvidos neste processo: professor, estudante e conhecimento.

Neste entendimento, trata-se de um processo formativo de que a ação avaliar é uma ação constitutiva já que ensinar e avaliar - aprender e ser avaliado demandam *da* e *na* prática docente de adaptação às necessidades discentes no decorrer do mencionado processo.

Daí, torna-se decorrente a reflexão, enquanto docentes, acerca dos processos avaliativos, para que, *nestes* e *destes* se teçam relações de proximidade, de conhecimento mútuo e diálogo entre professor e estudante e, acima de tudo, que tais processos possam configurar-se além das representações de notas e valores.

Ou seja, que realmente tal processo possa atingir as facetas configuradas na perspectiva diagnóstica, reflexiva e formativa que norteia o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, de uma avaliação pensada, planejada e aplicada em sintonia com a referida perspectiva. Conforme teorizado por Both *et al.* (2016):

[...] a avaliação formativa [...] procura acompanhar o desempenho do aluno no decorrer do processo de aprender [...] A avaliação processual (formativa) cumpre função contínua no processo de aprendizagem, ao passo que a somativa intervém nele de forma pontual, numérico-estatisticamente. (BOTH, et al., 2016, p. 1945).

Nesta compreensão, torna-se fundamental construir um olhar significativo para os processos avaliativos e o caráter especificamente pedagógico destes quando aplicados no contexto acadêmico, seja na modalidade presencial, híbrida ou a distância.

As afirmações, anteriormente enunciadas, permitem considerar a avaliação como uma das protagonistas do processo ensino e de aprendizagem. Afirmação possível, visto que avaliar revela o olhar docente, a concepção política do professor a respeito da educação, de conhecimento e do dialogismo que tece a aproximação, sempre necessária, entre a excelência humana e acadêmica, entre o método, a metodologia e a própria avaliação.

Nesta esteira, os questionamentos que mobilizaram este estudo surgiram advindos de provocações e problematizações que brotavam das reflexões e análises, anteriormente mencionadas, quando atuava como docente e participava do planejamento e efetivação do processo avaliativo na modalidade de ensino a distância no curso de licenciatura em Pedagogia.

Reconhece-se a necessidade em entender a avaliação como um processo tanto dinâmico e fundamental, coletivo e individual quanto complexo e contextual, visto materializar o alcance de objetivos tecidos e determinados no processo de ensino e verificar a trajetória do processo de aprendizagem. Necessidade que acarreta na busca de subsídios teóricos para ser suprida, tanto no processo de formação do professor que atua na modalidade presencial ou a distância, quanto na efetiva prática pedagógica deste professor.

Desta necessidade, percebe-se que os subsídios teóricos que buscam preenchê-la e supri-la encontram-se ainda voltados, essencialmente, para a processualidade da avaliação no contexto presencial, ou que transportam para o modelo EAD às necessidades do modelo presencial, ou vice-versa, sem se dar conta das especificidades de cada um destes quando se trata de processo avaliativo. Dito de outro modo, um “ponto importante a ser discutido quando se trata das possibilidades de enriquecimento da aprendizagem com o uso das novas tecnologias é a questão da avaliação educacional” (BOTH, *et al.*, 2016, p. 1944).

O que decorre em detectar lacunas e desafios a serem vencidos no processo avaliativo efetivado nesta modalidade em que o número crescente de estudantes

matriculados, a diversidade de cursos oferecidos e as diferentes áreas voltam-se para a Educação a Distância.

Os mencionados subsídios teóricos se servem para a verificação contínua das metodologias, formatos e estratégias que são utilizadas no processo avaliativo, despertando assim, no meio acadêmico, análises e pesquisas relevantes para o avanço do ensino na modalidade EAD.

E, é pensando no processo avaliativo aplicado no curso em que atuo, que surgiu uma das primeiras inquietações brotadas das reflexões citadas anteriormente, quando fui envolvida pela busca em aprofundar estudos e compreensões acerca da perspectiva de uma estratégia metodológica que visasse à contribuição para o processo avaliativo e formativo de discentes.

Tais reflexões apropriam-se do pressuposto de que o contexto em que nasce tal questionamento é possibilitado por recursos tecnológicos em constante evolução e de que a modalidade de ensino a distância vem ganhando espaço, superando desafios e quebrando paradigmas.

Modalidade esta que vem mostrando-se como uma modalidade de ensino flexível, atual, dinâmica, porém, notadamente carente no que diz respeito ao diagnóstico do alcance e do aprofundamento no aprendizado do educando.

Carência decorrente, ao que parece, da ancoragem teórica incipiente, em especial para o presente estudo, que tematiza a ação de avaliar, ao momento de avaliar, a configuração do instrumento avaliativo – ou seja – ao processo avaliativo.

Assiste-se, assim, à renovação de um debate intenso nas mais diversas frentes em torno de avaliação da aprendizagem na Educação a Distância (EAD). Discutem-se metodologias, criam-se modelos, rejeitam-se ou aprovam-se determinados encaminhamentos teóricos como demonstrativos do estado e estágio em que o processo de avaliação encontra-se na Educação a Distância. Mesmo dentro do – exclusivamente - âmbito científico, não tem sido menos forte o debate, já que, igualmente, não tem sido poucas as tentativas de se indicar uma definição e proposta para avaliação em Educação a Distância, metodologia, critérios, etc.

A literatura que trata de questões pertinentes a este tema, tem se acumulado, discutindo desde a possibilidade de se substituir o termo, passando por metodologias inovadoras, ativas, diferentes e aperfeiçoadas, que buscam reduzir as deficiências ainda presentes no mencionado processo.

Esta é uma face, acredita-se no presente texto, promissora, ao menos efervescente do debate, para deitar atenção sobre a construção de subsídios ao processo de formação do professor que atua na Educação a Distância.

Por isso, através do levantamento de circunstâncias históricas e teóricas que precedem o nascimento dos termos avaliação e avaliação da aprendizagem, seus conceitos e pressupostos teóricos pretendem ser revistos.

Da mesma forma, alguns referenciais teóricos provindos de Simonson (1994), Barbier (1993), Moore (2007), Tereza Penna Firme (1995), Lourezo Garcia Aretio (1994), que delineiam e utilizam o termo avaliação no contexto da educação a distância.

Conforme enunciações anteriores, a avaliação pode ser considerada como uma das iniciativas pedagógicas protagonista do processo ensino e de aprendizagem, visto que avaliar revela o olhar docente, a concepção política deste professor. Bem como, a ação de avaliar é gestada na leitura e interpretação que este professor tem sobre educação, sobre a relação entre conhecimento e emancipação, sobre a importância em promover práticas em que transitem o diálogo e as inferências e que o processo avaliativo deve possibilitar formas de aproximação, sempre necessárias entre a excelência humana e acadêmica.

Formas estas em que se materializem articulações entre o método, a metodologia, critérios e objetivos, desempenho e *feedback*, formatos e instrumentos, sujeito avaliador e avaliado, conhecimento prévio e adquirido, entre outros aspectos a serem mobilizados *nesta* e *desta* articulação.

A avaliação é ação, passiva ou ativa, que faz parte de nosso cotidiano, sendo fundamental para o sucesso da ação pedagógica, constituindo-se numa ação que permeia todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Daí, justifica-se esta proposição acadêmica científica tematizando o processo avaliativo na Educação a Distância e na investigação e análise do recorte selecionado (avaliação discursiva¹) no corpus escolhido (processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD) a fim de detectar desafios e fragilidades encontrados pelos docentes no planejamento, elaboração, formatação e correção, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado.

E, após análise dos referidos desafios e fragilidades, propor possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que, em primeiro lugar, problematizem e desestabilizem as concepções que se materializam em instrumentos avaliativos que

¹ Segundo Chociay, pode-se considerar teoricamente avaliação discursiva como: [...] um diálogo regido por um objetivo específico: o professor emite frases com intenção de avaliar; o aluno emite frases correspondentes com intenção de ser avaliado. O professor quer saber se o aluno domina certos conteúdos e alcança certos comportamentos; o aluno quer demonstrar que conhece tais conteúdos e exerce tais comportamentos (CHOCIAY, 1998, p. 52).

buscam ajustar-se às necessidades discentes e aos objetivos esperados de serem alcançados.

Em segundo lugar, percebe-se a relevância desta pesquisa pela possibilidade em investigar se, nesta materialização, os aspectos que decorrem na observância da trajetória interpretativa e aquisitiva do sujeito avaliado e não somente nos resultados alcançados por este sujeito são observados no corpus e recorte indicados.

Investigação que tem como norteamento que ensinar e aprender não se estabelecem de uma forma estanque e passiva, mas se configuram em um processo de interação entre professor e estudantes e entre os próprios discentes, ou seja, a avaliação não pode estar desvinculada da noção de processo.

Posteriormente, um terceiro aspecto a ser investigado que justifica o estudo em questão diz respeito a levar em consideração de que, no universo educacional, - tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EAD - o sistema avaliativo é composto pelos resultados finais, valores, pesos do acompanhamento de aprendizagem e não deve significar apenas a expressão final dos resultados (é, portanto, a formalização quantitativa e oficial), embora mereça quase sempre o enfoque mais relevante para os estudantes.

Este aspecto emerge das abordagens teóricas que defendem que a avaliação deve ser um instrumento que integre o processo de ensino e de aprendizagem, que entrelace o olhar do professor e do estudante e, que a cada realização, possibilite diagnosticar os avanços e dificuldades encontrados, redirecionando os objetivos e as estratégias desse processo.

Uma das referidas abordagens teóricas em que se discute sobre o processo avaliativo é a de Pinto (2016, p. 04), teórico que destaca

[...] que tal como qualquer atividade humana e, em particular no campo social, a avaliação não é algo de uma dimensão única, tanto na sua conceptualização e práticas, como nos seus usos sociais e nos valores que veicula. Ao contrário do que muitas vezes se pretende fazer crer - que a avaliação é uma técnica neutra, reveladora da verdade - a avaliação é um "objecto" cultural. Não há uma avaliação, mas avaliações. (PINTO, 2016, p. 04).

Tais considerações corroboram enunciações, aqui apresentadas, que afirmam as implicações na ação educativa do professor, do grupo de professores e equipe pedagógica e multidisciplinar, no diagnóstico, reencaminhamento dos objetivos, instrumentos e as estratégias planejadas e adotadas. Tais implicações que se articulam com a ação construtiva do estudante, bem como, na correspondência e procura pela reconstrução pessoal e coletiva do conhecimento no contexto em que o processo avaliativo mobiliza-se.

Evidencia-se o mérito deste estudo, como professora e pesquisadora da área, na busca da compreensão do processo avaliativo do curso em questão, considerado aqui como corpus, - e em especial do recorte selecionado: avaliação discursiva - como processo dinâmico, na medida em que os seus elementos têm forte relação com o modo, critérios ou instruções que definem as funções na ação docente do cotidiano do professor, bem como, na relação desses elementos com as realidades em que se aplica a avaliação.

Deita-se atenção no processo avaliativo na Educação a Distância e na investigação e análise do recorte no corpus determinado. *Neste e deste*, detectar desafios e fragilidades encontrados pelos docentes no planejamento, elaboração e formatação, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado.

Após análise dos referidos desafios e fragilidades, desta detecção, investigação e análise constitutivas da problematização que se textualiza na busca em responder se: *existem possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que se materializem em instrumentos avaliativos aplicados em avaliações discursivas que procurem ajustar-se às necessidades discentes de cursos na modalidade EAD e aos objetivos esperados de serem alcançados por docentes desta modalidade?*

É na tentativa e busca de respostas a esta problemática em que se textualiza como objetivo geral do presente estudo: construir subsídios teóricos ao processo de formação do professor que atua na Educação a Distância, subsídios estes constitutivos da ancoragem na análise do processo avaliativo efetivado neste contexto, mais especificamente, em recorte selecionado no corpus escolhido, na busca que tais subsídios configurem-se em possibilidades que se materializem em instrumentos avaliativos promotores da relação dialógica, colaborativa e interativa entre os agentes envolvidos - professor, estudante, conhecimento - proporcionada e sustentada por recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) abrigado no MOODLE.

Percebe-se a necessidade de que o mencionado objetivo geral se divarique em proposições que permitam detalhar os processos necessários para lavrar esta seara teórico-analítica configurada na problematização anteriormente enunciada.

Neste entendimento, configuram-se os seguintes objetivos específicos:

- Discorrer sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem abrigado no MOODLE e, conseqüente configuração deste, no estabelecimento de uma relação de interação proporcionada e sustentada por recursos constitutivos das ferramentas de interação entre os agentes envolvidos: professor, estudante, conhecimento;

- Descrever e interpretar o processo avaliativo baseado em recorte selecionado no corpus escolhido para a compreensão de desafios e fragilidades encontrados pelos docentes no planejamento, elaboração e formatação, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado;

- Apresentar possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que se materializem em instrumentos avaliativos aplicados em avaliações discursivas que procurem ajustar-se às necessidades discentes de cursos na modalidade EAD e aos objetivos esperados de serem alcançados por docentes desta modalidade;

- Organizar um produto de aplicabilidade pedagógica que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica que vise à contribuição para o processo avaliativo e formativo de discentes.

A tentativa de aproximação e, porque não dizer diluição, das fronteiras entre as dimensões empírica e epistemológica que se demarcam quando se pretende deitar atenção sobre as temáticas: Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem, processo avaliativo foram e são observadas em estudos que estabelecem sintonia com a presente proposição.

Nestes parágrafos introdutórios, elencam-se e descrevem-se, sinteticamente, os textos que se propõem a efetivar a mencionada tentativa ao tratar das referidas temáticas. Ao longo deste estudo, tais considerações serão mais intensas, aprofundadas e oportunamente inseridas nas teorizações e análises aqui tecidas.

Vialana Ester Salatino (2018), com sua dissertação de mestrado *Práticas Avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior: Estudo de Caso de um Curso Superior de Tecnologia*, produz um texto exemplar que contempla os aspectos anteriormente mencionados. A pesquisadora (SALATINO, 2018) investiga as práticas avaliativas presentes no ensino e na aprendizagem na modalidade EAD em um curso superior e, nesta investigação, aponta como fundamental o papel do professor para que o processo avaliativo resulte em processos emancipatórios para aqueles que dele servirem-se.

Em uma pesquisa do tipo estudo de caso, junto aos professores e estudantes de um instituto federal, Áquila Jerard Moulin Ditzz (2018) discorre sobre a importância da existência de uma ferramenta que apoie o processo avaliativo formativo. Ditzz (2018), na dissertação de mestrado intitulada *Ferramenta m-learning de elaboração de testes de autoavaliação para ambientes de ensino a distância*, apresenta a possibilidade da avaliação automática de questões discursivas realizada pela mencionada ferramenta.

Mais recentemente, Maria de Fátima dos Santos Brito (2019), em *Ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa – uma ferramenta para a formação humana integral: estudo de caso no IFAP*, disserta sobre a utilização e funcionalidade dos recursos disponibilizados na plataforma MOODLE, investigação que resulta na produção do Guia de Utilização do MOODLE para uma Formação Humana Integral (BRITO, 2019).

Formação de Professores com enfoque no sistema *blended learning* em ambiente virtual de aprendizagem é a dissertação de mestrado da pesquisadora Fabiane da Rosa Dominguez (2019), na qual a investigadora teoriza sobre três conceitos referenciais: formação inicial de professores, ambiente virtual de aprendizagem e sistemas de aprendizagem híbridas combinadas (*blended learning*) e aponta a importância de atividades dialógicas e cooperativas ampliando o universo da experiência discente.

A tese EAD e ambientes virtuais da aprendizagem: dimensões orientadoras para a seleção de mídias de Edison Tombeta de Oliveira (2019) apresenta significativo acréscimo aos estudos e análises revisando estudos sistemáticos sobre as temáticas: EAD, ambientes virtuais e design instrucional. Oliveira (2019) procura descrever e fundamentar a seleção de ferramentas, recursos em ambientes virtuais além de atestar que o planejamento, com intencionalidade educacional atribuída a cada mídia do ambiente virtual, requer equipe e pensamento integrado.

Um dos estudos que se apresenta, em alguns aspectos, em consonância com este que aqui se apresenta é a tese de Domício Magalhães Maciel (2020) intitulada *Aspectos da Avaliação on-line no contexto de uma disciplina de um curso de Licenciatura em Matemática a distância*. A consonância revela-se quando Maciel (2020) objetiva evidenciar possibilidades didáticas e pedagógicas de processos de avaliação formativa on-line em um curso de licenciatura, bem como, a reflexão sobre os processos de avaliação on-line desenvolvidos em cursos na modalidade a distância.

Este texto não procura tomar para si a monumental tarefa de extinguir as incertezas que se revelam através da mencionada seara teórico-analítica. Tenta-se trazer aqui uma contribuição que pode servir ao debate sobre as melhores formas que esta aproximação pode se dar. Para isto, traça-se como objetivo elaborar uma crítica ao processo de adoção e utilização da referida avaliação pela instituição de ensino

superior (IES) escolhida², mais especificamente no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.

Por meio desta crítica, acredita-se ser possível realizar uma contribuição à exploração, por esta modalidade, das maiores virtudes da avaliação, além da adoção deste instrumental despida de tanto preconceito quanto insegurança, que são gerados neste entremeio: avaliação idealizada e avaliação efetivada.

Para encaminhar a trajetória de compreensão do leitor do presente estudo, traz-se à baila uma descrição sucinta de cada um dos capítulos que compõem esta dissertação.

Conforme se pode perceber, o texto inicia-se com a Introdução buscando delimitar o território da área de pesquisa, apresentar a seara teórica e enunciar os objetivos e a problematização que mobiliza as considerações descritivas, interpretativas e analíticas da autora/pesquisadora deste estudo, bem como, deixa-se claro que o estudo em questão refere-se ao processo avaliativo na Educação a Distância.

Nesta sessão introdutória, esclarece-se que a investigação e análise configuram-se pelo recorte selecionado (avaliação discursiva) no corpus escolhido (processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD) a fim de detectar desafios e fragilidades encontrados pelos docentes no planejamento, elaboração, estrutura e formatação, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado.

Para tornar consistente a interpretação do leitor desta proposição acadêmico-científica, enuncia-se a justificativa para que tal estudo fosse textualizado. Nestas enunciações introdutórias, esclarece-se a relevância desta pesquisa no corpus e recorte indicados, visto que esta é constitutiva da busca da compreensão do processo avaliativo do curso em questão.

Considerado aqui como corpus, - e em especial do recorte selecionado: avaliação discursiva - como processo dinâmico, na medida em que os seus elementos têm forte relação com o modo, critérios ou instruções que definem as funções na ação docente do cotidiano do professor, bem como, na relação desses elementos com as realidades em que se aplica a avaliação.

Na sequência, define-se o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo que tem como finalidade principal construir subsídios teóricos ao processo de formação do professor que atua na Educação a Distância, na percepção de uma

² No presente estudo, por questões notadamente éticas a autora optou por manter em sigilo o nome da mencionada IES.

lacuna, um entremeio ainda a ser estudado e teorizado: o processo avaliativo efetivado neste contexto, mais especificamente - uma das facetas deste processo - as avaliações discursivas.

Quanto à sessão destinada a explorar o território teórico, opta-se por dividi-la em momentos, temáticas e abordagens. Nestes, aborda-se um breve retrospecto do nascimento e da evolução da Educação a Distância; aspectos que melhor definem o sistema de Educação a Distância. Além de apresentar como os temas: Tecnologia - Educação são apresentados discutidos por teóricos e pesquisadores que teorizam, aproximam e apresentam a Tecnologia diretamente ligada a Educação.

Ainda, reservam-se parágrafos para enfatizar a necessidade de preparo, formação do professor, assim como consideram-se os aspectos envolvidos pela *literacia digital* com o papel dos agentes que transitam e agem no contexto pedagógico, destes agentes, o professor apresenta-se com o papel fundamental.

Desta forma, acentuam-se teorizações que corroborem afirmações, aqui enunciadas, que enfatizam a não superficialidade e reducionismo quando pretende-se abordar formação de professores, avaliação de aprendizagem e suas implicações no contexto da Educação a Distância.

Outro tratamento teórico refere-se à apresentação de considerações teóricas relativas à mediação pedagógica, e a relação desta com as abordagens e os principais aspectos decorrentes de cada uma das opções de procedimentos por parte do docente que incidem no processo avaliativo. Visto que a avaliação é um processo complexo, é ação e reflexão, envolve uma grande complexidade, quando se diz respeito ao ensino e à aprendizagem, daí advém o requerido tratamento teórico desta relação nesta seção.

Na sequência, apresentam-se considerações teóricas sobre uma das ferramentas de avaliação constitutiva de uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Tal ferramenta - Questionário - é abrigada como recurso na aplicação baseada na Web: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – MOODLE, aplicação fundamentada em ambiente educacional virtual pela plataforma de *Learning Management System* – LMS. Nestes parágrafos, detêm-se atenção acerca do aspecto funcional da configuração da questão dissertativa - boxe Atividade avaliativa e os aspectos funcionais e textuais da construção composicional dos textos - caixas de texto.

A próxima sessão destina-se à contextualização do corpus, sessão esta em que se descreve e interpreta-se analiticamente o processo avaliativo e a respectiva metodologia adotados no curso em questão. Tal contextualização do corpus permite

ao leitor deste estudo identificar os limites desta investigação e análise, além dos procedimentos que resultaram na seleção e tratamento analítico do recorte.

Nas enunciações acerca da Metodologia, tem-se a preocupação de apresentar o tratamento teórico metodológico adotado pela pesquisadora, autora da presente dissertação, na pesquisa de campo, na coleta e análise de amostras, em caráter exemplar, representativas extraídas do recorte selecionado (avaliação discursiva) no corpus escolhido.

Inferindo a necessidade de abordar-se o mencionado recorte de maneira mais produtora e teoricamente fundamentada, concebe-se outro capítulo desta dissertação. Capítulo em que textualiza-se como foi traçado o recorte no encaixe dos movimentos descritivos, interpretativos e analíticos. Movimentos estes apresentados tanto do aspecto funcional da configuração do questionário com questão dissertativa carregada no box (caixa de informação) Atividade avaliativa ou Avaliação quanto funcional e textual da construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação* para avaliadores no site do curso abrigado no MOODLE.

É, neste momento do texto desta dissertação, em que apresenta-se o movimento descritivo analítico que é possibilitado pelas *Amostras* (exemplares) 1, 2 e 3 buscando a compreensão do funcionamento do gênero discursivo Questão - configurada no recurso Questionário e na opção Questões Dissertação – e a implicação e relação entre a construção composicional dos textos das questões/amostras para serem inseridos nas caixas de texto das seções mencionadas. Apresenta-se, também, como tais implicações e relações permitiriam que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE possibilitassem a construção de interpretação na e da leitura do estudante avaliado, além da construção de uma compreensão responsiva ativa deste sujeito.

Finalmente, no capítulo que se destina a apresentar contribuições para o processo avaliativo e formativo do estudante avaliado, este estudo propõe e apresenta um produto de aplicabilidade pedagógica que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica que vise à contribuição para o processo avaliativo e formativo destes discentes no que diz respeito às questões discursivas.

Na sequência, tecem-se algumas considerações apreciativas e propositivas, à guisa de conclusão, bem como, apresenta-se e aponta-se algumas perspectivas de trato pedagógico e epistemológico da problemática que gerou, gestou e concebeu esta dissertação.

Em função disto, é que se tem a tentativa de alinhar os mencionados tratos que, no contexto do referido estudo, são as principais fontes teóricas que justificarão a possibilidade de existência de uma lacuna teórica na materialização do processo de avaliação da aprendizagem.

Lacuna esta que se tem a tentativa de preencher com a construção de subsídios ao encaminhamento teórico dado em momentos de formação dos professores que atuam e/ou atuarão na referida modalidade e apresentar uma possibilidade de uma estratégia metodológica que vise a contribuição para o processo avaliativo e formativo do estudante (produto).

2.1 RESUMO EXPLICATIVO DO PRODUTO

Este estudo propõe e apresenta um produto de aplicabilidade pedagógica³: Diretrizes para elaboração de questões para ambientes virtuais, produto este que foi concebido projetando-se como interlocutor o professor autor de questões discursivas, que compõem o processo avaliativo de um curso na modalidade EAD. Este professor que pode ou não ser o sujeito que configura e posta às respectivas questões no Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina em que estas avaliações serão disponibilizadas e efetivadas pelos estudantes.

Neste entendimento, sabendo-se que para configurar no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE, o recurso Questionário, na opção Questões Dissertação, apresentam-se as caixas de texto das seções: Descrição, Texto da questão, Feedback geral e Informação para avaliadores, as considerações constitutivas do produto em questão são direcionadas a este professor autor. Autor que tem como tarefa produzir questões discursivas a serem postadas neste recurso e, conseqüentemente, de que tais questões sejam compostas de textos a serem inseridos nas mencionadas caixas.

Tais pressupostos decorrem em acreditar e defender neste estudo que o gênero discursivo questão discursiva relaciona-se à configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação. Nesta esteira, o produto em questão procura esclarecer este professor acerca dos elementos e funcionalidade desta configuração específica neste recurso e nesta opção no MOODLE.

Tal esclarecimento, no referido produto, é acrescido de subsídios ao professor autor no planejamento, produção, elaboração de questões adequadas ao gênero questão discursiva e à funcionalidade do Ambiente Virtual de

Aprendizagem/MOODLE, tanto quando procura salientar para este professor os aspectos relativos à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo pertinente ao gênero, quanto norteia, direciona e estrutura a compreensão deste autor acerca da construção composicional dos textos a serem inseridos nas mencionadas caixas de texto das seções.

Acredita-se, portanto, que tal produto possa proporcionar que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE (de autoria deste professor autor que se utiliza deste produto) instaurem um diálogo norteado por objetivos específicos, alicerça a construção de interpretação na e da leitura do estudante avaliado e viabiliza uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - BASE HISTÓRICA, TERRITÓRIO TEÓRICO, ASPECTOS DEFINIDORES, CONCEITO E CONSIDERAÇÕES

A primeira frente a ser explorada funciona, também, como uma prévia ao raciocínio explicitado em páginas anteriores, apresentando algumas reflexões- estado da arte- a respeito de avaliação nos processos de ensino a distância, partindo de um questionamento feito pela professora Thereza Penna Firme (1995): *De que avaliação, afinal, estamos falando?*

Questionamento este que reitera a necessidade de levantar circunstâncias históricas e teóricas que precedem o nascimento dos termos avaliação e avaliação da aprendizagem, revendo seus conceitos e pressupostos teóricos e, assim, elaborar uma crítica ao processo de adoção e utilização da referida avaliação pela Educação a Distância.

A mencionada autora delinea um enunciado que corrobora a constatação que é no desconforto, na sensação de lacuna teórica que se propiciam os preâmbulos e as reflexões que regeram outras expectativas, significações, representações e consequentes conceitos que norteiam um processo de formatação de uma práxis avaliativa no contexto particular e peculiar da Educação a Distância:

A partir dos questionamentos levantados [...] e das reflexões de outros autores, vamos abordar o novo papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem a distância, que começou a se delinear na década de 90. Em vez de apenas se preocupar com a verificação de resultados, apontar fracassos e sucessos sem explicar o porquê, a concepção contemporânea de avaliação é marcada pela promoção do desenvolvimento pleno de seu objeto de atenção. (PENNA FIRME, 1995, p. 45).

³ Apresentado na íntegra, na seção - Anexos do referido estudo.

Outros teóricos que demonstram esta abordagem, além de fundamentarem teoricamente, elaboram uma crítica ao processo de adoção e utilização da referida avaliação pela Educação a Distância são Michael Simonson (1994), Andrea Versuti (2004), Lourezo Garcia Aretio (1994), já que estes apresentam os paradigmas da avaliação presencial e avaliação a distância. Tal crítica, focada nos aspectos que se referem à Educação a Distância, é mister de ser formulada em textos acadêmico-científicos visto que:

[...] antes que possamos pensar em projetos formativos de Ensino-Aprendizagem-Avaliação, nesta modalidade, nos apropriemos de um referencial teórico que não nos deixe à mercê da ilusão que essa modalidade foi pensada tão somente, em termos de políticas públicas, com um intuito de resolver os problemas educacionais do país, dar oportunidades àqueles que estão distantes das sedes de universidades públicas, e implementar uma política inclusiva [...]. (MACIEL, 2020, p. 36).

A segunda frente é uma tentativa de retratar e interpretar o encaminhamento teórico dado na formação dos professores que atuam e/ou atuarão na Educação a Distância, com e neste estudo, explicitar a lacuna teórica de certos conceitos relacionados a esta modalidade no que se refere às avaliações discursivas. Desgaste este que está centrado numa concepção e gestação contextualizada na modalidade presencial quando este professor planeja e produz questões a serem postadas e depois acessadas e respondidas por um estudante que terá que construir, recorrendo à leitura e interpretação, um caminho interpretativo para formular a resposta e vencer o objetivo proposto pelo professor.

Tais enunciações remetem a seriedade e necessidade de refletir teórico e analiticamente sobre os aspectos que envolvem o processo avaliativo no contexto desta modalidade já que:

A avaliação em ambientes de EaD enfrenta, além dos problemas do ensino presencial, problemas referentes à falta de credibilidade dos sistemas de controle provenientes destes ambientes, pois muitas vezes não é possível confirmar se o estudante é quem de fato desenvolve as atividades e se as desenvolve. Portanto a avaliação em ambientes de EaD não pode ser relegada a um segundo plano, deve-se desenvolver estratégias e ferramentas que melhore as formas de avaliação e a prática docente por intermédio delas. (DITZZ, 2018, p. 45).

A relevância de se deter atenção do encaminhamento teórico dado na mencionada formação é, também, denotada nas afirmações contidas na Lei de Diretrizes e Bases, mais especificamente, no artigo 61, a qual direciona à questão da formação do professor situando, inicialmente, os fundamentos metodológicos que deverão nortear esta formação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando; terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, Art. 61).

Neste sentido, no trecho anteriormente citado da referida lei, já se detectam que as características gerais da formação do professor e da docência, necessitam “[...] ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.” (BRASIL, 2001, p. 10-11).

Tais proposições oportunizam a ancoragem nas considerações de Zeichner⁴, autor de vasta e profícua literatura tematizando o processo de formação de professores, esta de inegável profundidade, porém, devido às limitações sugeridas ao presente estudo, apresentam-se, aqui, inferências gestadas no contato com exposição teórica do autor.

Zeichner expõe que a reflexão, proveniente de um trabalho árduo, possibilita o encaminhamento que resultará na teorização. Teorização esta que o referido autor denomina de conjunto de reflexões de teorias práticas do professor, expondo que “[...] relação dialógica, a teoria e a prática informam-se uma a outra” (ZEICHENER, 1993, p. 56).

Além disso, Zeichner (1993) pontua em seus programas de formação de professores tais prepostos, pré-concebidos e embasados numa relação dialógica e vetorial, pesquisa – ação, esta relação permite aos estudantes – futuros professores (alvo do referido programa, mas que no presente estudo podem ter um deslizamento de significação: professores que atuam e/ou atuaram no contexto da Educação a Distância) – identificarem que, num primeiro momento, visualizavam como técnicas, porém, que denotam uma dimensão sócio-política, inserida na tentativa de conseguir tanto igualdade quanto democratização dos bens culturais.

Ainda, parafraseando Zeichner, salienta-se o norte das pesquisas desenvolvidas pelo professor, ainda transitando no vetor pesquisa-ação, tendo como fases de desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir. Caminhando assim, para a abordagem da profissionalidade docente, considera-se questões que Perrenoud delinea:

⁴ Devido a necessidade síntese da revisão de literatura, optou se por ressaltar que as considerações expostas são embasadas em quatro obras Zeichner, estas citadas nas referências.

[...] um saber mobilizar. Trata-se não de uma ética ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido. (PERRENOUD, 1998, p. 4).

O autor (PERRENOUD, 1998) enuncia aspectos que ultrapassam as dimensões epistemológicas constitutivas da profissionalidade docente, além disso, salienta a importância de tais dimensões estarem articuladas às dimensões empíricas envolvidas na prática da docência:

Conhecer um processador de texto, alguns Softwares didáticos e um pouco de informática é uma condição necessária para integrar o computador a uma prática em sala de aula, mas se a formação contínua não trabalhar visando a essa integração, que é o objetivo – obstáculo maior, o recurso continuará virtual e, se não for mobilizado, vai se tornar inútil. A mesma coisa acontecerá com a avaliação formativa, a tipologia de textos [...]. (PERRENOUD, 1998, p. 4).

Percebe-se, então, que as proposições de Perrenoud oportunizam demonstrar a existência de uma lacuna teórica na materialização do processo de avaliação da aprendizagem, lacuna teórica esta que se busca minimizar com a construção de subsídios ao encaminhamento teórico dado em momentos de formação dos professores que atuam e/ou atuarão na Educação a Distância.

Inferências estas, inclusive, possibilitadas caso desejássemos uma digressão mais extensa, a qual poder-se-ia abordar Donald Schön (2000- 1992-1983) e/ou Antônio Nóvoa (1991-1995-1988), autores que considerações teóricas, também, estão em sintonia com as apresentadas até aqui. Teóricos que denotam a não superficialidade e reducionismo quando pretende-se abordar formação de professores, avaliação de aprendizagem e suas implicações no contexto da Educação a Distância.

Devido à opção de, no presente texto, se expor de forma sucinta a referida temática, apresenta-se um breve retrospecto do nascimento e da evolução da Educação a Distância relatado por Neves (2000):

[...] numa rapidíssima viagem da Antiguidade até nossos dias, vê-se o surgimento da escrita concretizando a Matemática e armazenando a História; a imprensa democratizando o acesso ao conhecimento; o selo postal permitindo o ensino por correspondência; o rádio alcançando refugiados e soldados que lutavam na guerra; os discos de 78 rotações ensinando línguas estrangeiras. Em 1939, foi a vez do telefone, quando a Universidade de Iowa lançou um curso para estudantes doentes, impedidos de frequentar a escola. (NEVES, 2000, p. 54).

Neves (2000) tece considerações teóricas que permitem a percepção de que a Educação a Distância gesta-se e desenvolve-se depois de serem desbravadas pelo homem novas possibilidades, recursos e ferramentas que buscam vencer limites de tempo e espaço na interação entre interlocutores.

No fim dos anos 40, universidades americanas descobriram o potencial educativo da televisão. Agora, vivemos a era dos satélites, cabos, fibras óticas, computadores, CD ROM, tele e videoconferências, Internet, correio eletrônico, Web sites, cursos on-line. Esse brevíssimo retrospecto apresenta três lições básicas. A primeira – belíssima – é o esforço do homem em vencer limites e espaços para educar-se. A segunda destaca a estreita relação entre meios e educação. E a terceira mostra como o momento de hoje é rico e plural. (NEVES, 2000, p. 54).

No Brasil, o caminho percorrido teve início com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo de membros da Academia Brasileira de Ciências (BORDENAVE, 1988). A Educação a Distância, propriamente dita, vem sendo desenvolvida desde 1925 e coube à Fundação Roquete Pinto a primazia do oferecimento de cursos nessa modalidade.

É importante ressaltar, ainda, a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, onde várias experiências foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso. Outro destaque relevante foi o Movimento de Educação de Base – MEB (1956), considerado como uma das maiores propostas de educação a distância não formal desenvolvida no país.

No final de 1970, foi criado o Telecurso de 1º e 2º grau. O programa surgiu de uma Associação da Fundação Roberto Marinho com a Federação de Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Essa experiência ganhou fôlego e, anos depois, foi criado o TELECURSO 2000, que incorporou os dois Telecursos e usou a teledramaturgia no ensino dos conteúdos. É uma das iniciativas educacionais mais bem-sucedidas na América Latina.

A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), desde o início da década 80, passou a oferecer cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos utilizando material instrucional com acompanhamento personalizado por meio de tutoria.

O programa de EAD da UnB, iniciado em 1979 com cursos de extensão, transformou-se na Coordenadoria de EAD, em 1985, e, em 1989, no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD). Reestruturado, o CEAD, hoje com a denominação de Centro de Educação a Distância, está ligado diretamente a Diretoria da Universidade de Brasília.

Nos anos 90, foi criado *Um Salto para o Futuro*, programa concebido, produzido e veiculado para Fundação Roquete Pinto, destinado à atualização dos professores. É utilizado, também, como apoio aos cursos de formação de professores que vão atuar nas primeiras séries do Ensino Básico. Em 1995, foi lançada a TV Escola, programa concebido e coordenado pelo MEC, em âmbito nacional. O programa objetivava o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da rede pública, bem como, a melhoria da qualidade do ensino, por meio de um canal de televisão dedicado à educação.

Nos anos 2000, a assinatura da Portaria nº 2.253, de 18/10/2001, autorizou as instituições de ensino superior do País a oferecerem, na modalidade a distância, até 20% da carga horária total dos seus cursos de graduação presenciais, provocando maior integração entre as duas modalidades de ensino: presencial e a distância.

O Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi aprovado em 2005 com o objetivo de articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância, para ampliar e interiorizar a oferta do ensino superior gratuito no Brasil.

Ao analisar o cenário brasileiro de quinze anos atrás, dois fatores inibiam o desenvolvimento da Educação a Distância no País. De um lado, os estímulos governamentais ainda eram pouco estruturados e descontínuos nas orientações políticas e nas formas e mecanismos de incentivo. Por outro lado, faltavam ainda recursos humanos habilitados para o uso das modernas tecnologias de produção e utilização dos meios de ensino.

Uma década depois, no ano 2006, já é possível encontrarmos um cenário bem mais promissor com relação ao uso da Educação a Distância no Brasil. Observa-se, ainda, que houve um grande avanço para o reconhecimento e regulamentação da Educação a Distância no País. O número cada vez maior das instituições de ensino credenciadas pelo Ministério da Educação para oferecerem cursos a distância demonstra essa abertura. Todavia, tem-se uma falta de recursos humanos capacitados para esta modalidade de ensino.

As experiências brasileiras, governamentais e privadas foram muitas e representou, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos. Desta forma, frente à demanda por ensino em todos os níveis, inclusive a profissionalização da mão-de-obra disposta ao mercado de trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 80, assim preconiza: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A Educação a Distância (EAD) é enunciada como:

[...] forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Diário Oficial da União Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998).

Nesta modalidade de ensino, o professor não pode mais ser visto como um simples transmissor de conhecimentos. Ele deve tornar-se um mediador entre o sujeito que aprende e o conteúdo que deve ser aprendido. Tem o papel de orientador, oferecendo apoio para que o aprendente possa prosseguir sozinho na caminhada em busca de aprendizagem.

A aprendizagem, além de estimular a autonomia, deve ocorrer em ambiente de diálogo e troca de conhecimentos entre professor e estudante e entre estudantes na busca conjunta de novos conhecimentos.

O professor em Educação a Distância deve preocupar-se em provocar situações pedagógicas desafiantes causando uma inquietação no aprendente, fazendo-o sentir-se motivado a buscar respostas para situações de aprendizagem.

O desafio permanente da educação a distância consiste em não perder de vista o sentido político original da oferta, em verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, em identificar a proposta de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente e em analisar de que maneira os desafios da 'distância' são tratados entre alunos e docentes e entre os próprios alunos. (LITWIN, 1997, p. 21).

A Educação a Distância é vista, portanto, como uma possibilidade de evolução do sistema educativo, impulsionada pelas políticas de modernização busca compreender o sistema e as propostas em Educação a Distância numa visão de totalidade. Ela deve ser entendida como processo lógico de planejamento, um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação e os recursos na busca de tornar possível o ato educativo, já que a ação educativa de Educação a Distância não requer contiguidade presencial em recintos determinados.

Segundo Martins (1991),

[...] como modalidade alternativa a educação a distância contribui para a construção de um marco de emancipação coletiva, e oferece possibilidades permanentes de ampliação da cultura sobre os diversos setores da vida humana. Num país como o Brasil, extenso em território geográfico e extremamente carente em educação, o ensino universitário continua sendo privilégio das elites (MARTINS, 1991).

Como define Garcia Aretio (1994):

A educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível. (ARETIO, 1994).

Preti (1996) comenta a definição de Garcia Aretio, destacando os seguintes elementos:

- *distância física professor-aluno*: a presença física do professor ou do tutor, isto é, do interlocutor, da pessoa com quem o estudante vai dialogar, não é necessária e indispensável para que se dê a aprendizagem. Ela se dá de outra maneira, mediada por tecnologia da comunicação: virtualmente;
- *estudo individualizado e independente*: reconhece-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu conhecimento por ele mesmo, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões;
- *processo de ensino-aprendizagem mediatizado*: a EAD deve oferecer suporte e estruturar um sistema que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem;
- *uso de novas tecnologias*: os recursos técnicos de comunicação: correio, rádio, TV audiocassete, hipermídia interativa, Internet, permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. Oferecem possibilidades de se estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e de maneira rápida;
- *comunicação bidirecional*: o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas. (PRETI, 1996, p. 17).

Cabe evidenciar que os aspectos que melhor definem o sistema de EAD são: a forma de docência indireta, a capacitação de tutores ou orientadores acadêmicos, os materiais de aprendizagem, a organização e estrutura dos centros de difusão e de apoio para realizar os serviços administrativos.

Segundo Belloni (1999, p.46), “a EAD visa prioritariamente às populações adultas que não têm possibilidades de frequentar uma instituição de ensino convencional, presencial, e que têm pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos.” Assim, oportunizando uma nova clientela ao acesso ao ensino superior.

Entretanto, a Educação a Distância não pode ser pensada de maneira mítica, não pode ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias que dela decorrem, mas sim, deve ser vista enquanto uma outra opção que se coloca ao estudante trabalhador para sua qualificação, buscando novos desafios e também novas oportunidades no mercado de trabalho.

Portanto, faz-se necessário que os educadores passem a olhar suas práticas com olhares significativos para novas experiências, construindo caminhos alternativos, beneficiando assim a população com qualidade na educação.

Acredita-se que a tecnologia e acessibilidade devem caminhar juntas, principalmente, em se tratando da educação moderna, a Educação a Distância não é uma simples opção entre o ensino tecnológico e o convencional, dentro deste contexto, torna-se necessário adotar uma perspectiva ampla da tecnologia, a qual vem suprir necessidades e quebrar paradigmas com relação a Educação a Distância no Brasil.

Neste sentido, a Educação a Distância deve ser pensada, como um modo de *educar para a comunicação*, tornando-se necessário compreendermos os fundamentos da mesma maneira a constituir práticas educativas e de gestão que tenham a finalidade de promover a aprendizagem antes de intensificar usos de tecnologias, pois, na modalidade de ensino a distância, quem ensina é uma instituição é um sistema de ensino, este organizado de maneira que possibilite em tempos diferenciados e em espaços diferentes que o processo de ensinar e de aprender aconteça.

4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA- TERRITÓRIO TEÓRICO, CONCEITO E CONSIDERAÇÕES

Sabendo-se que esta proposição acadêmico-científica se encontra vinculada ao objetivo precípuo de “formar e qualificar profissionais para a resolução de problemas na área educacional por meio da pesquisa, comprometidos com o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e suas diferentes especificidades socioculturais, pela articulação da investigação científica com a prática educativa pela perspectiva da formação docente e das novas tecnologias” (MESTRADO PROFISSIONAL, s.p., 2020).

Objetivo este mobilizado pela linha de pesquisa “Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação”, linha constitutiva do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, percebe-se que, em sintonia ao mencionado vínculo, a finalidade deste estudo procura demonstrar congruência e busca em: “desenvolver uma visão crítica acerca da educação, a fim de que os discentes do programa analisem os discursos e elaborem novos métodos e práticas educativas e de formação docente, dando destaque ao uso de tecnologias.” (MESTRADO PROFISSIONAL, s.p., 2020).

Consonante aos referidos aspectos, organizar um produto de aplicabilidade pedagógica que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica que vise a contribuição para o processo avaliativo e formativo de discentes.

Nesta esteira, o aporte teórico, a seguir apresentado, objetiva apresentar como esses temas: Tecnologia; Educação são apresentados discutidos por teóricos e

pesquisadores, dentre estes, identifica-se os que apresentam a Tecnologia diretamente ligada à Educação.

As Tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou o conjunto de recursos tecnológicos - constitutivamente pelo formato e meio em que transitam - encontram-se, de certa, forma disponíveis aos que delas desejarem fazerem uso em contextos diversos, porém, tal disponibilidade não reflete necessariamente à acessibilidade e pertinência pedagógica.

Estes aspectos encontram-se diretamente relacionados quando se reflete a respeito das TIC, pensando-as a partir de uma definição que restrinja e compartimente seu papel e possibilidades, tal como apresenta, inicialmente, Miranda quando as investiga: “O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão.” (MIRANDA, 2007, p. 43).

Porém, esta pesquisadora considera a respeito aprofundando a reflexão ressaltando que: “Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos estudantes e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa.” (MIRANDA, 2007, p. 43).

Dito de outro modo, embora as ferramentas que configuram-se nas chamadas TIC, não sejam construídas e pensadas para efetivamente contribuírem na melhoria dos resultados educacionais e para a promoção à inclusão social na educação, para que as TIC consigam alcançar estes objetivos no contexto escolar existe a necessidade de mediação dos agentes que se fazem presentes no respectivo contexto.

Objetivos estes que só serão alcançados se “essa prática inclusiva de tecnologias [...] contribuir para a inovação na forma de ensinar e aprender, sendo uma contribuição para a educação, apesar da dificuldade de transição que professores e alunos enfrentam durante a transição, até que se adaptem” (SALATINO, 2018, p. 93) tendo vista que “é necessário que exista uma mediação interativa, que se estabeleça através de parceria entre professor e aluno, principalmente em relação ao aluno iniciante, sem desrespeitar o papel de cada um destes no processo de ensino e aprendizagem.” (SALATINO, 2018, p. 70).

Mediação esta que vise à ampliação as possibilidades de interação com o mundo proporcionada pelas TIC e a enorme gama de possibilidades que estas se constituem, já que qualquer recurso só agrega positivamente se estiver adequado à

proposta, ao conteúdo, e a faixa etária do público alvo, mediação que estabeleça a conexão entre os recursos tecnológicos e a prática cotidiana escolar.

As considerações anteriormente apresentadas demonstram a necessidade de aprofundamento teórico para que tais reflexões e investigações sejam possíveis, para tanto, produz-se e apresenta-se este capítulo no presente estudo.

Quando um estudo propõe-se a investigar as aproximações que podem ser compreendidas e interpretadas entre Tecnologia e Educação e, além da possibilidade de aproximação, refletir acerca dos comprometimentos e desafios que se apresentam ao promovê-la, pode-se questionar se cabe a esta aproximação a configuração de aprimoramentos ou substituições, transformações de métodos e metodologias, de processos de formação docente, de investimento em recursos, procedimentos didáticos e/ou pedagógicos, entre outros aspectos.

O que se coloca em discussão, nesse momento, é se as TICs e as mídias, de uma forma geral, podem agregar valor às estratégias de ensino-aprendizagem, e, no entanto, se o modelo de comunicação e compromisso dos atores de um processo educacional (professores, tutores, orientadores, alunos e outros) não seria o principal determinante na qualidade do processo e nos resultados de determinado modelo pedagógico. (ANJOS, 2018, p.23).

Para iniciar-se a discussão, vê-se a necessidade de expor a que se refere, aqui, o termo Educação quando este é um dos enfoques do presente estudo, para tanto, serve-se das considerações de Brandão:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 2006, p. 10 -11).

As proposições da autora (BRANDÃO, 2006) textualizam digressões que apresentam outros aspectos a serem considerados e salientados nos mencionados termo e enfoque:

Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. [...] Ela existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de "ser mulher" ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. (BRANDÃO, 2006, p. 10 -11).

Conforme pode-se perceber, traz-se à baila as enunciações de Brandão (2006) pela propriedade que a autora possui em abordar as diversas facetas, possibilidades e dimensões que o processo de interação humana pode ser estruturado e sustentado por um processo de ensino e um processo de aprendizagem e, além disso, a autora consegue especificar a relação, inerentemente humana, de necessidade e dependência destes processos:

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. (BRANDÃO, 2006, p. 10 -11).

Ainda, nesta esteira, refletindo acerca dos aspectos formais da Educação, cabe-se aqui inferir se esta aproximação mobilizaria novas frentes ou enfrentamentos como os processos de inclusão digital, ou melhor, de inclusão em uma realidade globalizada e virtualizada a qual é reflexo da era Sociedade do Conhecimento. Conforme Sarian:

Duarte (2003) concebe a Sociedade do Conhecimento como uma produção da ideologia capitalista, que, ao servir a determinados propósitos, cria determinada função ideológica na sociedade contemporânea. (SARIAN, 2012, p. 96).

Ancorando-se em Sarian (2012), tem-se aí um dos desafios que se apresentam, sendo como um dos comprometimentos advindos da aproximação entre Tecnologia e Educação, que esta configura-se, consecutivamente, outras aproximações: concepção sobre o papel da educação x globalização econômica e Sociedade do Conhecimento.

Mazurkiewicz e Sosnowski (2013) apresentam uma abordagem que justifica o referido desdobramento na reflexão anterior, os referidos autores consideram teoricamente sobre estes desdobramentos quando discorrem a respeito da

transformação do modelo de sociedade industrial para Sociedade do Conhecimento no Brasil:

Não é exagero nenhum lembrar que os olhares mais atentos para a Educação a distância - EaD por educadores, administradores e empresários, passaram realmente a brilhar a partir da década de 1990, quando a Internet passou a fazer parte dos programas de educação a distância. [...] Desde que a Internet foi disponibilizada na década de 1990, alguns profissionais da educação começaram a se conscientizar do seu enorme potencial educativo. A tecnologia na qual a web foi baseada trazia em si, desde seus primórdios, a promessa de que grandes transformações poderiam ocorrer, como seu uso no meio educacional. (MAZURKIEVICZ; SOSNOWSKI, 2013, p. 132-133).

Pode-se perceber pelas considerações tecidas pelos autores (MAZURKIEVICZ; SOSNOWSKI, 2013) que as transformações desencadeiam mudanças de paradigmas decorrentes de reflexão e análise:

Nesse cenário, as instituições e organismos de formação passaram a pôr em prática grupos de reflexão e de projetos; as universidades virtuais começaram a surgir no cenário da educação a distância-EaD. A indústria, as companhias telefônicas, de informática e os fornecedores de software multiplicaram a oferta de material e de dispositivos técnicos para auxiliar a EaD. A partir de então, previsões audaciosas começaram a ser feitas sobre o desenvolvimento da educação on-line e do uso das tecnologias digitais, na educação. (MAZURKIEVICZ; SOSNOWSKI, 2013, p. 132-133).

Os referidos autores demonstram estar voltados acerca de desdobramentos que incidem diretamente na Educação a Distância, tais autores permitem uma leitura em que sobre o Tecnologia e Educação aproximam-se consecutivamente à aproximação de questões que relativizam o papel da educação no processo de globalização econômica envolvidos pela potencialização de transformação do contexto escolar, dos processos de ensino, dos recursos pedagógicos promovida pela Tecnologia na Sociedade do Conhecimento.

Tais considerações decorrem em estabelecer como desafio aos professores de serem envolvidos nesta e desta relativização e questionarem-se sobre uma das facetas mencionadas: o papel da educação.

Dito de outro modo, constitutivamente pensar a respeito deste papel implica em mediar, interferir, mobilizar experiências, situações, significações e interpretações, no contexto escolar em que Tecnologia e Educação aproximem-se para potencializar o planejamento e execução de processos avaliativos. Assim como, objetivem gestar compreensões e interpretações não passivas e submissas em massas indistintas de seres/educandos, e sim, tendo em vista que:

Com as rápidas transformações nos meios e nos modos de produção, a natureza do trabalho e a relação econômica entre as pessoas e as nações sofrerão enormes transformações e, neste quadro, a educação não apenas tem que se adaptar às novas necessidades como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo. (SEABRA, 2009, p. 25).

Além disto, perceber que *destas e nestas* necessidades configuram-se novas posturas, comportamentos e demandas do sujeito:

Para que estas tecnologias sejam significativas, não basta que os alunos simplesmente acessem as informações: eles precisam ter a habilidade e o desejo de utilizá-las, saber relacioná-las, sintetizá-las, analisá-las e avaliá-las – quando os alunos se esforçam para ir além de respostas simples, quando desafiam ideias e conclusões, quando procuram unir eventos não relacionados dentro de um entendimento coerente do mundo. Sua aplicação mais importante está fora da sala de aula – e é para aí que o ensino deve voltar seu esforço. A habilidade de pensar criticamente pouco valor tem se não for exercitada no dia a dia das situações da vida real. (SEABRA, 2009, p. 25).

Seabra (2009) reitera e salienta que uma compreensão, interpretação e ação mediada por recursos tecnológicos precisa de mediação humana, mediação esta, representada pelo autor, na figura do professor:

Esse uso do computador exige um professor preparado, dinâmico e investigativo, pois as perguntas e situações que surgem na classe fogem do controle preestabelecido do currículo. Esta é a parte mais difícil desta tecnologia. E esse é o papel insubstituível do professor: elaborar estratégias que deem significado a essa enorme e fantástica porta que se abre para o universo do conhecimento da humanidade. Sem isso, a internet, equipamentos e software podem apenas ser modismos adestradores de um mercado consumidor, perdendo-se a oportunidade de promover uma efetiva mudança na área do ensino. (SEABRA, 2009, p. 25).

Assim sendo, quaisquer contextos em que se processem tanto ensino quanto aprendizagem, nesta perspectiva, precisam proporcionar aos discentes uma formação intelectual que permita aos mesmos criar, planejar discutir e interferir na sociedade e, consecutivamente, torná-los agentes transformadores das realidades que os cercam, desta forma, pode ser no contexto escolar que desenvolvam-se habilidades que permitam servir-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e não a dependência destas.

[...] Não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno [...]. (LÉVY, 1999, p. 163).

Desta maneira, reflexões acerca do papel da educação incidem sobre o papel das instituições de ensino superior e estas encontram-se diretamente relacionadas ao papel do professor; relação em que se mobilizam aproximações entre Tecnologia e Educação que resultam em professores caracterizados como orientadores da construção do conhecimento por parte do estudante. E este, por sua vez, precisa movimentar-se *nesta* e *desta* aproximação construindo uma parceria com os professores, compreendendo que a busca do conhecimento faz parte do processo de apropriação deste.

Assim, processualmente, a ação de seleção da informação configura-se também parte do aprendizado, o que resulta em e na construção de autonomia. Autonomia que se configura na aproximação entre Tecnologia e Educação, e estas relacionando-se deflagram transformações com e na sociedade.

Segundo Freire (1997), neste processo de transformação, o estudante precisa buscar uma formação ética e solidária assumindo seu papel como sujeito histórico, ou seja, protagonizando processos interpretativos, significativos que o façam sentir-se não só parte efetiva da sociedade em que está inserido como sujeito agente desta.

O papel da tecnologia é facilitar o processo de ensino e aprendizagem, colocando-se a serviço da eficiência do aprendizado e do desenvolvimento de determinadas habilidades. A tecnologia é, portanto, o meio que suporta o desenho apropriado para que determinada situação educacional possa ocorrer. Nesse contexto, os alunos são os protagonistas de seu aprendizado. Na outra ponta, o professor é constantemente desafiado a buscar novos recursos para inovar suas aulas e propiciar diferentes experiências de aprendizado aos alunos. A fluência tecnológica passou a ser mais uma das competências essenciais do professor. (DEOTTO, 2012, s.p.).

Ressalta-se, aqui, que quando se menciona protagonismo, tem-se como norte que o estudante é um dos protagonistas envolvidos no processo de apropriação do conhecimento no contexto escolar, visto que a aproximação entre Tecnologia e Educação gera transformações no papel da escola e, portanto, dos protagonistas que nela agem: estudantes, professores, gestores. Neste entendimento, o estudante assumirá o papel de protagonista e autor do seu conhecimento. A escola/IES, por sua vez, precisa oferecer situações que envolvam e responsabilizem os estudantes na e pela processualização e sistematização da apropriação do conhecimento:

[...] As TIC, ao mesmo tempo em que trazem grandes pontencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediação, acrescentam muita complexidade ao processo de mediação do ensino/aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e em sua “domesticação” para a utilização pedagógica [...]. (BELLONI, 2009, p. 27).

Neste processo, percebe-se que o professor precisa estar em formação permanente para superar os desafios atuais frente às TIC, preparar-se para articular uma metodologia voltada à necessidade atual, desenvolver o trabalho para formação dos estudantes em uma diversidade de aspectos conforme exigências impostas na e pela sociedade.

Torna-se necessário, a fim de aprofundar-se as considerações teóricas a respeito de Tecnologia e Educação, entender a que este termo - Tecnologia - se refere no presente estudo. Para iniciar tal exposição, pode-se abordar que o termo Tecnologia tem sido entendido de diferentes maneiras, ou seja, tantas quantas forem as abordagens tantas serão as definições encontradas para o conceito em questão.

Conforme raízes etimológicas, Tecnologia significa tratado ou discurso (*logya*) das artes (*thechné*). Do étimo grego *tecné* e do seu equivalente latino *ars-artis* derivam os vocábulos: técnica e arte que, em sentido mais genérico, significam todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana.

O termo Tecnologia começa a ser utilizado no século XVIII, e esta utilização segue as raízes etimológicas deste a tecnologia em sua etimologia, dessa forma, entende-se como o conjunto de conhecimentos, argumentos, razões em torno de uma arte, de um fazer determinado, cujo objetivo é satisfazer às necessidades humanas. Daí que o termo "*logía*" seja entendido também como "ciência."

Ainda Tecnologia trata-se de uma palavra usada para atividades de domínio humano, embasada no conhecimento, manuseio de um processo e ou ferramentas e que tem a possibilidade de acrescentar mudanças aos meios por resultados adicionais à competência natural, proporcionando desta forma, uma evolução na capacidade das atividades humanas. Neste entendimento, pode-se atestar que desde os primórdios do tempo tem-se historicamente relatadas inúmeras revoluções tecnológicas. A Tecnologia pode ser vista, assim, como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus processos, etc.

De acordo com Barbieri (1990), o atual significado do termo Tecnologia liga-se ao aparecimento das ciências experimentais, fato este conhecido por Revolução Científica, que já se esboçava na Europa desde o século XIV e que se consolida no final do século XVII.

Segundo Barbieri (1990), Tecnologia é o conjunto ordenado de conhecimentos empregados na produção e comercialização de bens e serviços, conjunto este constituído não só por conhecimentos científicos provenientes das diversas ciências,

mas também, por conhecimentos empíricos que resultam das observações, atitudes específicas, experimentos, tradição oral ou escrita entre outras.

A utilização das “novas tecnologias” como instrumento, representa, segundo Pretto:

[...] mais um recurso didático-pedagógico que tem a finalidade de agir sobre um sistema já existente. Já como fundamento, possibilita o estímulo a criatividade e uma comunicação bidirecional, onde, tanto os orientadores como orientados são responsáveis pela solidificação da linguagem e assim do imaginário social [...]. (PRETTO. 1996, p.115).

A adjetivação “novas”, portanto, merece um tratamento reflexivo e analítico já que a sociedade, estando em constante transformação, permite atestar que a cada configuração de estratégias e recursos diferenciados utilizados pelo homem para auxiliar, implementar, mediar a relação com o meio e o contexto em que vive pode ser considerado que se faz uso da Tecnologia e, desta forma, no espaço-tempo em que foi criado recebe a adjetivação “nova”.

Porém, no presente estudo, quando se refere às “novas tecnologias”, tem-se como contexto espaço temporal a Era da Tecnologia, esta identificada e demarcada a partir do século XX, momento sócio-histórico em que conhecimento e habilidades foram voltados às necessidades de alargar os conhecimentos tecnológicos, já que:

Os novos sistemas de informação deram novo rumo à comunicação em todas as áreas e, entre as características intimamente relacionadas entre si dessa nova era, em relação a um passado não distante, destacam-se: a) novos meios para efetivar a troca de informações; b) mais velocidade na troca de informações; c) mais dinamismo na troca de informações. A existência de computadores pessoais, por exemplo, permite a comunicação instantânea entre diferentes pessoas e instituições nos mais distantes recantos do planeta pelo uso da internet, sem qualquer prejuízo da informação, congregando indivíduos de origens diversas e distantes uns dos outros não apenas num efetivo inter-relacionamento, mas em uma nova dinâmica para alcance de objetivos em suas atividades. (PACHECO *et al.*, 2005, p. 118).

Compreende-se, portanto, que discutir e refletir acerca de questões que tematizam Tecnologia é abandonar perspectivas que se atrelem ao conservadorismo, desta forma, ao discuti-la, ao pensar sobre ela e nela é estar ciente de que formação e preparo são ações que indelevelmente encontram-se conectadas à Tecnologia, desta forma, constitui-se a busca da preparação para acompanhar os avanços que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fornecem em tempo real:

Chamamos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. Considera-se que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e sectores sociais possibilitaram o surgimento da Sociedade da Informação. (RAMOS, 2008, p. 5).

Embora as TIC não representem algo “novo”, mas aqui considera-se como inovadoras, já que inova-se com frequência a partir das tecnologias antigas, tal inovação implica em adaptação, e no contexto pedagógico implica em formação dos protagonistas que dela se servem, ou seja, dos gestores, professores e educadores e através destes, dos estudantes, já que de acordo com Moraes (2000), esse termo TIC representa mais do que uma “simples inovação da ciência e tecnologia”, é um termo objetivo que concentra poder de transformação em uma sociedade globalizada, ou seja, interligada integralmente.

Conforme já exposto, mudanças marcadas pelo acelerado avanço da Tecnologia transformam o modo de ser, agir e pensar de uma sociedade. Os avanços tecnológicos permitem que tudo que acontece do outro lado do mundo tenha consequências observáveis tanto no contexto pedagógico, quanto no contexto sociocultural em geral.

Como por exemplo, transformações na ordem política e econômica mundial, estas visíveis desde o final do século XX. Trata-se de um fenômeno que criou pontos em comum na vertente econômica, social, cultural e política, e que conseqüentemente tornou o mundo interligado, uma aldeia global. Santomé (1998) considera a respeito destes aspectos:

O mundo em que vivemos já é um mundo global, no qual tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc., são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais. Qualquer tomada de decisão em algum desses setores deve implicar uma reflexão sobre as repercussões e efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes. Também devem ser calibradas as limitações e as conseqüências que surgirão já consideradas. (SANTOMÉ. 1998, p. 27).

Conforme o autor anteriormente citado, entende-se por globalização a interligação do povo, de um coletivo, consecutivamente o acesso que este tem aos produtos de outros países através de diversos meios, embora os aspectos culturais e

de diferença de idioma permaneçam comprometendo tal interligação, a padronização torna-se consequência quase que inevitável.

Para alguns autores, trata-se de um novo paradigma a reflexão de que o mundo globalizado não possui barreiras. Edgar Morin (1996) considera que este novo paradigma emergente gesta-se no pressuposto de que tudo no universo, concebido de forma sistêmica, encontra-se em relação e que uma nova concepção de ciência deverá emergir de maneira a superar a limitação histórico-cultural que herdamos do pensamento positivista, marcado pelo processo de dissociação, fragmentação e ordenamento racional da realidade, o qual deverá ter forte impacto sobre a Educação.

Desta maneira, os professores precisam tornar-se atentos e buscar amparo teórico a fim de utilizarem a favor da Educação, ou melhor, das suas *práxis*⁵, as TIC, ou seja, vê-se aí a necessidade de aproximação entre Tecnologia e Educação segundo Morin (1996).

Não cabe mais na Sociedade Tecnológica uma educação bancária, ou seja, aquela em que os estudantes eram só receptores do conteúdo e que os professores transmitiam conhecimento. Tais afirmações podem ser tecidas a partir de Grinspum (1999):

Nesse processo, a tecnologia precisa tornar-se um instrumento a serviço do bem-estar da humanidade. Com esse desafio imposto, o importante papel reservado para a educação tecnológica é o trabalho para a formação da cidadania, que leve em consideração a oferta de requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação e prepare um cidadão responsável e ético para enfrentar os novos impactos tecnológicos [...]. (GRINSPUM. 1999, p. 12).

Dentre os cidadãos que se encontram neste contexto impactante, destaca-se a Geração “Z” ou Geração Internet, a qual aprende pela experimentação com facilidade ao acesso, a maioria dessa geração conhece as diversas tecnologias que para estes nada mais são do que um aparelho que desperta curiosidade que com facilidade se insere ao acelerado universo das TIC.

⁵ Segundo Imbert (2003 *apud* MICHELETTO, 2008): “Sabendo que é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas construídas historicamente, Imbert (2003) analisa que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores, em que comungamos com o autor que o motor da pedagogia é a práxis pedagógica, que funciona como um instrumento de produção de autonomia, na direção de produzir sujeitos que falam. A questão da práxis é para o autor a consolidação de um projeto de autonomia, que implica em trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apoia. Trata-se, segundo ele, de re-historicizar a instituição. A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (IMBERT, 2003, p. 74)”. (MICHELETTO, 2008, p. 6).

Geração “Z” é caracterizada por pessoas nascidas entre meados dos anos 90 até 2009. Geração que corresponde à idealização e nascimento da *World Wide Web* criada em 1990 por Tim Berners-Lee; é neste período que tem o “boom” na criação de aparelhos tecnológicos. O diferencial dessa geração é “zapear” (de onde vem à terminologia “Z”), já que possuem uma infinidade de opções: centenas de canais de TV, *WEB 2.0*, *videogames*, telefone e *players* (mp3, mp4, etc.).

As pessoas da Geração “Z” são conhecidas por serem nativas digitais; compartilham arquivos acessando a internet de seus smartphones do lugar onde estiverem, mobilidade, rapidez e interatividade são os conceitos que melhor os definem.

Belloni (2009) explica que as TIC atualmente se fazem presentes na sociedade e as escolas precisam atuar com esse recurso, para contribuir, especialmente, com os indivíduos com acesso desigual desse recurso a fim de reduzir a desigualdade à informação e ao conhecimento da tecnologia atual.

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, [...] atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (BELLONI. 2009, p.10).

A informação e o conhecimento não se encontram mais fechados no âmbito da escola, mas foram democratizados. O novo desafio que se abre na Educação, frente a esse novo contexto, é como orientar o estudante a saber o que fazer com essa informação, de forma a internalizá-la na forma de conhecimento e, principalmente, como fazer para que ele, o estudante, saiba aplicar este conhecimento de forma independente e responsável.

As consequências culturais e sociais provocadas por uma “nova” Tecnologia emergente não podem ser compreendidas isoladamente. É importante analisar cada mídia integrada às demais mídias disponíveis em seu contexto espaço-temporal sempre considerando que “velhas” e “novas” mídias coexistem, assim como, os meios de comunicação ora se integram e complementam, ora competem entre si.

5 PROFESSOR, TECNOLOGIA, LITERACIA DIGITAL E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Visto a necessidade enunciada em parágrafos anteriores de um aprofundamento na discussão, concebe-se este subcapítulo, já que se percebe a importância que o professor concentra na construção da aprendizagem do estudante,

gestados nesta construção se encontram os processos avaliativos e o caráter especificamente pedagógico destes quando aplicados no contexto acadêmico, seja na modalidade presencial, híbrida ou a distância. Já que torna-se mister salientar

[...] a importância da avaliação não apenas ser um tópico curricular a ser ensinado durante a formação inicial, mas como deve estar intrínseca nos processos cotidianos desta formação, a partir de uma concepção que possa ser desenvolvida de modo a cooperar com a aprendizagem do futuro professor, levando tanto os formadores quanto os formandos ao aprimoramento das ações propostas e à tomada de decisões educacionais. (WUNSCH; BOTH; ALMEIDA, 2018, p. 193).

Todos os recursos que a IES possui são subsídios que, quando usados com sabedoria e fundamentação, facilitam o trabalho do professor e o auxiliam no processo de ensino e, conseqüentemente, na processualização da aprendizagem – a qual envolve a ação de avaliar, ao momento de avaliar, a configuração do instrumento avaliativo – ou seja – ao processo avaliativo.

Segundo Linda Harasim (1996 *apud* SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005, p. 9), professora da Universidade Simon Fraser, em Vancouver no Canadá, os estudantes esperam que o professor se utilize dos recursos tecnológicos que estabeleçam relações neste entremeio: avaliação idealizada e avaliação efetivada. Desta forma, segundo a pesquisadora, o papel do professor mudou completamente, mas continua essencial, pois “ele guia o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e a comunidade científica.” (HARASIM, 1996 *apud* SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005, p. 9).

A mediação do professor pode atingir o estudante positivamente ou negativamente na materialização do processo de avaliação da aprendizagem, cabe ao professor rever sua metodologia constantemente para que não se deixe levar pelas atividades avaliativas “rotineiras.”

A utilização das ferramentas de comunicação pode estimular o processo de mudança de paradigma, desde que o professor esteja propenso a isso. Aprender de forma on-line implica nova postura, segundo Harasim (1996). Nesse contexto, o estudante precisa possuir algumas características como: iniciativa de acesso a rede, atitude, motivação, autodisciplina para participar regularmente do curso e adoção de métodos sistemáticos de retenção, organização e revisão de textos. Não se trata de características exclusivas do estudante on-line, mas para este, elas são fundamentais. Ao professor, mediador do processo, compete despertar as características, portanto, ele mesmo precisa possuí-las. (SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005, p. 9).

Não são só estes aspectos que dizem respeito à constituição da profissionalidade docente considerados pelos autores que, aqui, merecem ser ressaltados:

As dificuldades iniciais que vivenciamos, enquanto aprendizes e educadores, possibilitaram perceber detalhes, como a forma de comunicar, a linguagem usada visando a desafiar o aluno, entre outras, que foram sendo aprimoradas com o transcorrer de cada etapa vivenciada. Se, percebemos insegurança na leitura das atividades, na ação para a realização das mesmas, revisamos os procedimentos adotados e continuamos a insistir naquilo que acreditamos como metodologia de trabalho. Após um maior contato com o ambiente, a apreensão da metodologia e o sentir-se membro do grupo propiciou motivação para uma postura mais independente. (SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005, p. 9).

Neste entendimento, Harasim (1996 apud SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005, p. 9) afirma que o problema é, justamente, adaptar a tecnologia ao conteúdo pedagógico e que promovam articulações entre o método, a metodologia, critérios e objetivos, desempenho e feedback, formatos e instrumentos, sujeito avaliador e avaliado, conhecimento prévio e adquirido, entre outros aspectos a serem mobilizados nesta e desta articulação

Sem mudança na metodologia, as novas ferramentas são subtilizadas. Para Harasim (1996 apud SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005, p. 9), "passamos praticamente uma década do novo milênio e nosso modelo educacional ainda reflete a prática dos séculos XIX e XX. A internet ainda é usada, geralmente, como tapa-buraco ou enfeite nas salas de aula tradicionais." Tais considerações são possíveis ancorando-se nas considerações de Sloczinski e Chiaramonte:

No contexto da experiência com os alunos, o professor possui dupla atuação: mediador na presença e mediador na virtualidade. Como mediador, seu papel é de apoiar, desafiar e incentivar o aprendiz a cada passo dado, tanto no ambiente presencial como no virtual, utilizado pelo mesmo. O sucesso do trabalho está relacionado com a metodologia escolhida, ou seja, que favoreça a construção de conhecimento. Deschenes et al (1998) apontam três aspectos essenciais que precisam ser levados em conta em um ambiente construtivista de aprendizagem. São eles: os conhecimentos são construídos; o aprendiz ocupa o bojo do processo e o contexto de aprendizagem desempenha um papel determinante. (SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005, p. 9).

A utilização dos materiais, dispositivos, aplicativos, suportes deve ter uma repaginação, ou seja, deve adaptar-se tanto para estudantes em grupo como para professores. Os discentes devem ter subsídios para concluir com sucesso suas atividades sozinhas ou em grupo utilizando as TIC na escola ou em casa e o professor pode monitorar, supervisionar e mediar também seus estudantes a distância.

Este é o desafio que os educadores têm em frente: educar um cidadão que seja crítico que reflita suas ações, responsável, não aceitando ser receptor da informação mais sabendo difundi-la.

Para a pedagoga Sílvia Fichmann (*apud* PALUDETTO, 2011, p. 4), coordenadora do Laboratório de Investigação de Novos Cenários de Aprendizagem (LINCA) na Escola do Futuro da USP, um dos motivos pelos quais os professores ainda resistem em utilizar a tecnologia é o receio de perder o posto de detentor único de conhecimento. "A internet rompeu com uma série de paradigmas. O professor, hoje, tem de se conscientizar de que não sabe tudo e precisa ser muito mais parceiro do aluno na busca pelo saber" (FICHMANN *apud* PALUDETTO, 2011, p. 4), afirma a pedagoga.

Sílvia diz que não é fácil lidar com as novas ferramentas, mas cabe ao educador coordenar e orientar as tarefas. "O problema é que existem três tipos de professor: os que preferem o método tradicional, aqueles que não sabem utilizar a tecnologia e, finalmente, os que se adaptaram ao novo contexto. Eles convivem em uma mesma sala de aula, o que impede a adoção completa da tecnologia." (FICHMANN *apud* PALUDETTO, 2011, p. 4).

Nas considerações anteriores, abordou-se a necessidade de preparo, formação, intimidade do professor no contato com as TIC. Tal aprimoramento decorre no que Mazurkiewicz (2012) enuncia de *literacia digital* em sua tese: Educação a distância e a literacia digital no processo de formação continuada de professores.

A palavra *literacia*, segundo Mazurkiewicz (2012), deriva-se do latim *Litteram* e é um vocábulo de uso comum em Portugal onde, desde o século XV, significa a capacidade de ler e escrever e, sendo assim, *Literacia* é considerada por Mazurkiewicz (2012) como um neologismo aplicado alternativamente à palavra letramento e alfabetização.

Este pesquisador em seu estudo sobre *literacia digital* enuncia:

[...] o conceito de *literacia* tem por base os três conceitos – as competências de leitura, escrita e cálculo – como a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos. Mas, como as tecnologias de informação e comunicação exigem competências diferenciadas o que levou à necessidade de ampliação do conceito de *literacia* para que se compreenda também as habilidades necessárias para realizar tarefas, comunicar-se e obter informações em ambiente digital. (MAZURKIEWICZ, 2012, p. 37).

Miranda (2007, p. 43), com ajuda de vários estudiosos, também estuda “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes em relação aos computadores que levam alguém a lidar com confiança com a tecnologia computacional na sua vida diária” (MCINNERNEY, MCINNERNEY; MARSH; SOLOWAY, TURK; WILAY *apud* MIRANDA, 2007, p. 43), conjunto este que a autora denomina de *Literacia Informática*.

Independentemente de denominação, o que aqui torna-se relevante em trazer-se à baila para discussão é que a *literacia digital* configura-se: “A definição de “*literacia digital*” ocorre da necessidade de colocar as habilidades e competências necessárias aos cidadãos confrontados em permanência com a evolução das tecnologias digitais.” (MAZURKIEVICZ, 2012, p. 42).

Soares (2004 *apud* MAZURKIEVICZ, 2012, p. 32) assegura que um fato curioso é observar como o processo de *literacia* pode ter ocorrido de forma simultânea em sociedades diversas e em espaços geograficamente diferentes, tanto econômica quanto culturalmente. Assim, ela afirma haver a: “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES *apud* MAZURKIEVICZ, 2012, p. 32).

De acordo com Soares citado por Mazurkiewicz (2012):

[...] a entrada [...] do adulto [...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento. (SOARES *apud* MAZURKIEVICZ, 2012, p. 32).

Autores como Jones-Kavalier e Flanningan (2008, p.13-16 *apud* MAZURKIEVICZ, 2012, p. 33) afirmam que a *literacia* indica a habilidade para usar a informação de maneira efetiva e criativa. Portanto, *literacia*, alfabetização e letramento são conceitos dependentes, mas com características próprias. A influência cada vez maior dos meios de comunicação de massa e dos recursos da rede mundial de computadores, alterando a maneira como as pessoas se comunicam, trabalham e se divertem, levou os pesquisadores como Jones-Kavalier e Flanningam (*apud* MAZURKIEVICZ, 2012, p. 33) a incluírem as novas mídias em seus campos de estudos e exigiu definições mais abrangentes.

Nesta esteira, torna-se oportuno apresentar considerações que permitam refletir acerca do papel dos agentes que transitam e agem no contexto pedagógico da Educação a Distância no que diz respeito as ferramentas de interação que se encontram abrigadas num “ambiente educacional virtual de apoio a aprendizagem,”

também denominado de “ambiente virtual de aprendizagem” ou “ambiente virtual de educação,” que abarcaria as noções de aprendizagem, ensino e gestão (OTSUKA; MILL; OLIVEIRA; ZANOTTO, 2018, p. 225). Denominações que derivam da associação ao termo da literatura inglesa “*Learning Management System (LMS)*”, que teria uma tradução literal como “sistema de gestão da aprendizagem” (OTSUKA; MILL; OLIVEIRA; ZANOTTO, 2018, p. 225).

Esse ambiente que caracteristicamente constitui-se de “[...] fácil navegação, permitindo aos professores gerenciar e personalizar sua interface, para melhor finalidade pedagógica e apresentação do seu curso e/ou disciplina.” (SILVA, 2017, p. 34).

Ambiente este que, no presente texto, opta-se pela denominação de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, denominação que se refere a espaços de aprendizagem criados por um sistema ou software utilizados para o desenvolvimento e distribuição de conteúdos diversos em cursos on-line e híbridos (MILL, 2018, p. 31). Compreendendo-se que tais ambientes quando caracteristicamente pedagógicos, também, contemplem aspectos do “ensino” nos ambientes virtuais de aprendizagem. (OTSUKA; MILL; OLIVEIRA; ZANOTTO, 2018, p. 225) e que dispõem:

[...] de ferramentas de interação e comunicação que subsidiarão os processos de reflexão e interações em um curso a distância. Deste modo, cada professor tem liberdade de escolher com quais ferramentas trabalhar em suas disciplinas, tendo em vista seus objetivos e a realidade de seus alunos. Dessa forma, é preciso criar estratégias didáticas para trabalhar pedagogicamente, pois o avanço para o processo de ensino e aprendizagem depende muito do conhecimento/domínio dessas ferramentas e as articulações propostas dentro do AVA. (SOUZA, 2017, p. 42).

Souza (2017), ao mencionar a necessidade de que neste AVA configurem-se estratégias didáticas para trabalhar pedagogicamente, bem como, a dependência significativa do conhecimento/domínio dessas ferramentas e as articulações propostas dentro do AVA, permite a articulação entre considerações tecidas acerca da “*literacia digital*” fazer-se presente nas competências docentes colaborando para que o AVA caracterize-se efetivamente como estratégia didática que contribua e sustente relações interativas que sustentem os processos de aprendizagem colaborativa e significativa.

Tais aspectos são salientados por Laszkiewicz (2012) quando este teórico considera que tais processos no AVA só podem efetivar-se desde que estratégias didáticas e ferramentas de interação e comunicação dispostas, neste ambiente, sejam configuradas visando possibilitar:

[...] o intercâmbio e a construção de saberes por meio da troca e interatividade entre os participantes, mediados por professores que orientam e acompanham esses estudantes estimulando-os à pesquisa autônoma e à troca de experiências, por meio do diálogo que implica um pensar crítico. (LASZKIEWICZ, 2012, p. 62).

São estes aspectos salientados por Laszkiewicz (2012) que permitem articulações com considerações já enunciadas acerca da necessidade de ao se produzir, formatar, planejar quaisquer textos direcionados ao estudante como interlocutor, textos estes que transitam e encontram-se abrigados neste suporte, o AVA, tal norteamento não pode ser esquecido. Neste entendimento,

Os AVAs trouxeram uma perspectiva pedagógica na qual a interação e a mediação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação via internet. Neles, por meio das tecnologias e do planejamento educacional, são possíveis a gestão educacional, a viabilização de processos de ensino-aprendizagem e a disponibilização de conteúdos para a formação on-line. (MILL, 2018, p. 31).

Quando o autor se refere a viabilização de processos de ensino e aprendizagem, permite inserir a suas considerações a interpretação de que tal viabilidade tem implicação direta com a participação fundamental e ativa do docente na medida que este AVA é criado para ensinar, bem como, neste ambiente o aprender é promovido. Dito de outro modo, nestes ambientes

[...] criados para ensinar [...] em que o papel do professor tem maior destaque, e [...] para aprender. o conhecimento é construído a partir do compartilhamento de ideias e reflexões; o professor é o motivador [...] da Aprendizagem ao incentivar o diálogo e a reflexão; o aluno é ativo; a aprendizagem se dá em rede; comunidades virtuais são formadas; a Aprendizagem é promovida de forma colaborativa; espaços de Interação [...] formas distintas de comunicação são estabelecidas, tais como: assíncrona e síncrona [...]. (MACIEL, 2020, p. 66).

Neste sentido, a fim de mobilizar o diálogo, a reflexão e interação, os agentes interagem e relacionam-se sincronicamente, em tempo real, utilizando-se de ferramenta de comunicação e de interação, bem como, podem relacionar-se assincronicamente já que o conceito de *e-learning* é constitutivo dos ambientes em questão. O *e-learning*, portanto, está diretamente relacionado com a internet em termos de facilidade ao acesso às informações, independentemente do tempo e espaço físico, pela facilidade de localização e inserção de conteúdos, pela diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração e pela possibilidade maior de colaboração no processo de aprendizagem. (DITZZ, 2018, p. 24).

Salienta-se, ancorando-se em Ditzz (2018, p. 25), que embora a definição de *e-learning* pressuponha a utilização da internet no processo da EAD, existem subdivisões de *e-learning* e tais subdivisões implicam em configurações de AVAs com distintas modalidades de ambientes.

O autor discorre que ambientes *e-learning* síncronos "imitam uma sala de aula, na qual o aprendizado acontece em tempo real e os alunos e instrutores se comunicam de forma síncrona, [...] em uma "sala de aula virtual", independente do local onde estejam" (DITZZ, 2018, p. 25).

Outra possibilidade exposta pelo autor é ambiente semi-síncrono em que a relação é "estabelecida predominantemente em meios síncronos, porém podem utilizar meios assíncronos para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem" (DITZZ, 2018, p. 25) e semi-assíncronos baseando-se "predominantemente em meios assíncronos, porém, podem utilizar meios síncronos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem" (DITZZ, 2018, p. 25).

Já os ambientes em que não configuram interação em tempo real, assíncronos, os sujeitos têm acesso ao material disponibilizado no AVA, mas "os acessa quando for mais conveniente ao mesmo, comunicando-se ou não, dependendo da abordagem utilizada, com instrutores e outros alunos" (DITZZ, 2018, p. 25).

Tais distinções permitem perceber que, ao transitar e efetivar-se como agente do processo de ensino e aprendizagem neste AVA, o docente carece de possuir competências demandadas para atividades diversificadas na docência virtual. Percepção destacada por Mill *et al.* (2014) que apresentam a caracterização de Polidocência. O conceito contempla a assunção de diferentes funções pelo professor, como por exemplo: conteudista/autor, formador, avaliador, tutor virtual e presencial, projetista educacional, além de profissionais que colaboram pedagogicamente e efetivamente na prática docente em cada uma destas funções (MILL *et al.*, 2014).

Tais funções decorrem das diferentes modalidades de assistência aos discentes necessárias de serem disponibilizadas no AVA, visto que, de acordo com Ditzz (2018, p. 25), os ambientes classificam-se em: Assistidos e Desassistidos.

Compreendendo-se por assistidos - "aqueles em que existe a figura do professor, monitor ou tutor, acompanhando o estudante, seja individualmente ou em grupos, avaliando frequência, participação e aproveitamento sempre que se fizer necessário." (DITZZ, 2018, p. 25). E, por desassistidos, "aqueles nos quais se dispensa a participação de professor, monitor e/ou tutor, na qual o estudante é o único responsável pelo seu desenvolvimento, não sendo acompanhado nos processos de ensino e aprendizagem." (DITZZ, 2018, p. 25).

Esta classificação que expõe as possibilidades de atendimento, acompanhamento, auxílio e interação permite relacionar estas modalidades de assistência mobilizadas no processo avaliativo. Mais, especificamente, às ferramentas e recursos abrigados no AVA que servem para avaliação, relevância e importância de considerar que a construção composicional dos textos a serem inseridos nas ferramentas e recursos que são utilizados para o momento de avaliação merecem, por parte do professor conteudista /autor, uma atenção redobrada.

Além disto, é este professor que vai produzir estes textos que encaminharão e fundamentarão a construção de interpretação na e da leitura do estudantes avaliado, viabilizarão uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado.

Nesta esteira, compreende-se que, no processo avaliativo, ao realizar uma avaliação discursiva, o sujeito estudante transita em diferentes modalidades de assistência sustentadas no AVA já que se estabelece uma relação: “*assistida*” da perspectiva de que a construção composicional da questão seja pensada e planejada pelo professor autor para amparar o estudante avaliado; “*desassistida*” no momento que o estudante está respondendo a questão propriamente dita; e “*assistida*”, novamente, quando o estudante recebe os comentários do avaliador.

Ressaltando que, na maioria das situações, é este professor autor que irá produzir um texto que apresente critérios planejados e definidos direcionados ao(s) professor(es) avaliador(es) da referida questão, estes que podem ou não atuar nas duas funções: autor e avaliador. Tais critérios amparam e direcionam a construção do texto deste avaliador a ser enviado para o estudante após avaliação da referida questão, portanto, são comentários que assistem e servem ao processo de aprendizagem do discente.

Desta maneira, entende-se que a importância deste professor avaliador no processo avaliativo abrigado no AVA e a necessidade da assunção de uma postura avaliativa deste docente em que este possa ser inserido, interpretativamente, como coautor da referida construção composicional da questão discursiva a qual está avaliando. Ou seja, ao professor autor da questão recai e incide a preocupação de garantir que a textualização da questão discursiva que está produzindo sustente uma relação profícua entre os envolvidos (professor autor – texto da questão – estudante avaliado – professor avaliador).

A construção composicional da questão envolve a orientação para o avaliador, orientação que promove com as sugestões, encaminhamentos, modelos de respostas, sugestão de respostas, elenco de objetivos a serem alcançados pelo

estudante uma inserção e assunção do professor avaliador como partícipe ativo do processo de ensino e de aprendizagem.

Pretende-se discorrer mais detidamente sobre estes aspectos nos capítulos posteriores, bem como, apresentar enunciações mais aprofundadas a respeito do aspecto funcional e textual da configuração do questionário com questão dissertativa carregada no boxe Avaliação configurada em AVA.

Outras considerações que merecem ser trazidas à baila dizem respeito a outras possibilidades e ferramentas para a avaliação que podem ser abrigadas nos AVAs em cursos na modalidade EAD. Em Salatino (2018, p. 84-85), tem-se uma exposição sintética, mas bastante precisa que contempla as referidas possibilidades e ferramentas:

Mapas cognitivos - que visam favorecer a observação de trajetórias percorridas ou a percorrer no processo de aprendizagem; Memorial - instrumento individual para o registro e reflexão do percurso do aluno; Blogs - cuja finalidade é o registro de observações do aluno em uma espécie de diário reflexivo ou de campo; Fóruns de Discussão - ferramenta de natureza assíncrona que permite a interação e reflexão através da participação com qualidade e aprofundamento; Chats - (bate-papo on-line) espaço de encontros virtuais em grupo para discutir tarefas, construção de texto e projetos, de forma síncrona. (SALATINO, 2018, p. 84-85).

Esta exposição permite a percepção enunciada por Maciel (2020) quanto à “variedade de ambientes virtuais de Aprendizagem, cujas práticas dependem de como a instituição e/ou docente concebem o Ensino e a Aprendizagem a distância” (MACIEL, 2020, p. 67). O autor enuncia, ancorando-se em pesquisadores da área, que os AVAs podem ser constituídos e configurados: Focados na docência; Focados na Aprendizagem; Focados na tecnologia; Focados na interação/participação; Focados na avaliação, além de Ambientes ecléticos/integradores (MACIEL, 2020, p. 67).

Nobre, Fávero e Passos (2017) expõem que vários ambientes disponíveis para uso podem servir para processos de ensino e a aprendizagem a distância. Dentre estes, os autores destacam o ambiente aberto e gratuito, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): *TelEduc* que se apresenta como “um ambiente de *e-learning* para a criação, participação e administração de cursos na Web” (NOBRE; FÁVERO; PASSOS, 2017, p. 67-68).

Outro ambiente que merece destaque é o *Rooda* desenvolvido pelo NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação) - UFRGS, “baseado na ideia de Software Livre, trazendo ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas aos usuários.” (NOBRE; FÁVERO; PASSOS, 2017, p. 67-68). Trata-se de uma AVA que

busca em sua concepção e funcionalidade a “interação entre os participantes, focando princípios educacionais e interdisciplinares através de sua interface centrada no usuário.” (NOBRE; FÁVERO; PASSOS, 2017, p. 67-68).

Integra-se à listagem de destaque de ambientes disponíveis o sistema ao qual a presente proposição teórica e analítica pretende deter significativa atenção o MOODLE (Modular Object Oriented Distance LEarning). Segundo os autores, trata-se de um “sistema gerenciamento para criação de curso on-line” (NOBRE; FÁVERO; PASSOS, 2017, p. 67-68).

Outro aspecto que merece destaque neste sistema é o fato de constituir-se de um “Software livre de apoio à aprendizagem, pode ser instalado em várias plataformas.” (NOBRE; FÁVERO; PASSOS, 2017, p. 67-68). Os autores salientam um aspecto peculiar e próprio do MOODLE e que o torna bastante apropriado para servir como AVA, visto que em suas diversas versões possui uma “série de recursos que apoiam a construção de salas.” (NOBRE; FÁVERO; PASSOS, 2017, p. 67-68).

Aspecto este que diz respeito às possibilidades de relação e interação ali sustentadas em sua concepção, já que seu desenvolvimento se dá de forma “colaborativa por uma comunidade virtual, a qual reúne programadores, designers, administradores, professores e usuários do mundo inteiro e está disponível em diversos idiomas” (NOBRE; FÁVERO; PASSOS, 2017, p. 67-68).

Neste entendimento, vê-se como os aspectos envolvidos pela *literacia digital* encontram-se diretamente envolvidos com o papel dos agentes que transitam e agem no contexto pedagógico. Destes, o professor apresenta-se com o papel fundamental em promover o que Mazurkiewicz (2012, p. 44) denomina de “cidadania digital” a qual consiste em proporcionar condições para que os educandos possam usufruir da forma mais adequada e inclusiva dos benefícios mobilizados.

Além disto, pela possibilidade destes sujeitos de usufruírem dos decorrentes aprimoramentos que incidem nas formulações presentes nas avaliações. Aprimoramentos decorrentes e possíveis quando o sujeito professor autor serve-se de um produto de aplicabilidade pedagógica que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica que vise a contribuição para o processo avaliativo e formativo destes discentes.

6 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO, PROCESSO AVALIATIVO

No atual contexto, as instituições de cursos superiores passaram por transformações significativas. Expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas de educação superior, influenciados pelas novas tecnologias e instigadas pela modernização e globalização, deram espaço a novos cenários e modalidade de ensino.

Segundo Belloni, (2009, p. 19),

[...] a EAD é entendida como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (mediatecas, centro de recursos técnicos, monitorias e tutoriais) de forma ampla e democrática.

Ainda de acordo com Belloni (2009), a Educação a Distância oferece inúmeras possibilidades para que os indivíduos tenham flexibilidade para adquirir experiências significativas, sem a necessidade de frequentar uma sala de aula todos os dias, superando assim, as barreiras entre os processos de aprendizagem.

No âmbito da educação, são vários os pensamentos que surgem sobre a modalidade de ensino EAD, as mudanças acontecem de acordo com as práticas dos pensadores e usuários. Por isso, pode-se definir a Educação a Distância como um sistema educacional mediado tecnologicamente, cuja aprendizagem acontece em espaços e tempos diferenciados, sem, necessariamente, existir as presenças físicas do docente e do educando.

O aprendizado deve ocorrer dentro de um contexto significativo para os estudantes. Dessa forma, a Educação a Distância tem uma forma diferente de olhar para os processos educacionais, assim não é significativo apenas pensar práticas educativas trabalhadas no presencial para os cursos a distância, pois há necessidade de metodologias específicas, ativas para os que atuam na educação a distância.

Tais pressupostos, visando que o aprendizado pode acontecer de forma flexível, devido às variadas inovações dos recursos tecnológicos, a criatividade no momento de pensar nas práticas a serem utilizadas na Educação a Distância, é necessário levar em conta tais atividades, visto que precisam ser diferentes das atividades lançadas em momentos presenciais e necessita de um olhar diferenciado tanto pelo professor quanto pelo discente.

De acordo Moran (2000), não basta, na Educação a Distância, só a mediação tecnológica e seus artifícios se não há uma intenção pedagógica bem definida. Dessa forma, ele nos conduz à reflexão: nós esperamos que a tecnologia – teoricamente,

mais participativa, por permitir a interação - faça as mudanças acontecerem automaticamente. Esse é um equívoco: ela pode ser apenas a extensão de um modelo tradicional. A tecnologia sozinha não garante a comunicação de duas vias, a participação real. O importante é mudar o modelo de educação porque aí, sim, as tecnologias podem servir-nos como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais.

No contexto atual, “o uso das tecnologias e, em particular, da Web 2.0 no suporte à avaliação, proporcionou uma maior adaptabilidade e flexibilidade do que a oferecida na avaliação tradicional baseada nos testes escritos, e muitas vezes, em testes de escolha múltipla.” (AMANTE; OLIVEIRA, 2016, p. 42). Esse universo possibilita a interação entre professores, estudantes, saberes num processo comunicativo, equilibrado e de interdependência.

Nesse aspecto, nota-se que a Educação a Distância está diretamente voltada para a atualidade, mostrando-se como uma modalidade de ensino na busca da qualidade e um ensino e aprendizagem eficaz.

Distante dos processos avaliativos tradicionais, a avaliação sob o olhar de uma perspectiva formadora entrelaçada na educação on-line, torna-se indicada por possibilitar frente ao contexto da educação a distância, a viabilização desse processo se apresenta numa estrutura contínua, integrada, diversificada e evolutiva.

Frente às características desse novo contexto, tem-se a perspectiva de uma nova abordagem conhecida como a “cultura de avaliação.” Apresenta por Amante, Oliveira e Pereira (2017),

Esta nova “cultura de avaliação” (Dierick & Dochy, 2001) caracteriza-se por dar ênfase a certos aspetos, tais como: a autenticidade, ou seja a aprendizagem situada em contextos reais, ligados à vida profissional; o trabalho de grupo assente na interação social e no *feedback*, essenciais na comunicação e em processos de pensamento de ordem superior; a autorregulação da aprendizagem por parte do estudante que define e negocea as tarefas; o *scaffolding*, que apoia o estudante e o faz progredir (McLoughlin & Luca, 2001). (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 141).

Subjacente a uma ideia de avaliação que visa medir o nível de conhecimento dos estudantes em comparação com os diferenciais, avaliação esta que visa um paradigma psicométrico, o contexto atual requer uma nova postura diante a avaliação. Um novo paradigma com a perspectiva de formação de sujeitos criativos, reflexivos inseridos em seu tempo que se envolvam com o próprio processo de aprendizagem.

Nesse cenário, encontra-se uma perspectiva edumétrica que se contrapõe à psicométrica, pois pretende medir o desenvolvimento do próprio estudante. Diante disso, “é determinante a construção de ambientes ricos que promovam a

aprendizagem em ligação com os contextos reais.” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 140).

O processo de aprendizagem compõe-se das dimensões e atividades mediadas pelas tecnologias sendo essas “a participação em (como, por exemplo, e-portfólio, relatório digital, participação em fórum), quer a tarefa seja realizada no computador, na web, ou com o recurso à web, ou recorrendo a dispositivos eletrônicos como tablets, telemóveis, câmaras digitais, etc.” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017 p. 142).

A concepção de avaliação, como sistematização desse processo, das estratégias utilizadas e/ou do conjunto de atividades metodológico/avaliativas desenvolvidas para formar, diagnosticar, qualificar e quantificar o ensino-aprendizagem, requer um “componente de feedback que inclui não só os comentários do professor ou tutor, como também a auto e a heteroavaliação por parte dos estudantes” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017 p. 143).

Sob esse olhar, avaliação entrelaça todo o processo em que as estratégias metodológicas se apresentam, pois elas são também avaliativas, na medida em que se configuram com parte de um processo contínuo, levando em conta os aspectos individuais de cada estudante.

As relações professor/estudante se caracterizam por aspectos essencialmente diferentes daqueles que ocorrem no ensino convencional: elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente; são construídas a partir de orientações e diretrizes e não no contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal (KEEGAN, *apud* BELLONI, 1999, p. 28).

Segundo Peters (*apud* BELLONI, 1999), que objetiva em relação à Educação a Distância, este tipo de educação reflete em sua organização institucional e pedagógica os princípios da produção industrial.

Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. O fundamento deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem.

Realmente, nos modelos de Educação a Distância nota-se uma ênfase excessiva nos processos de ensino e pouca ou nenhuma nos processos de aprendizagem. Porém, essa ideia de autoaprendizagem é crucial para a Educação a Distância; o sucesso do discente depende em grande parte de sua motivação e de suas condições de estudo.

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações da Educação a Distância, em uma metodologia desenhada, principalmente, para formá-lo para a vida.

Na verdade, as mudanças da modernidade radical tenderão a transformar, também, radicalmente os sistemas educacionais. A ênfase está na formação do indivíduo, numa concepção de educação ao longo da vida, fortemente amparada na crença iluminista de acessibilidade de todos ao saber como condição de emancipação do indivíduo – cidadão.

A educação em geral e o ensino superior em particular devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento, isto é, que considere o “conhecimento como processo e não como mercadoria.” (PAUL *apud* BELLONI, 1999, p. 41).

O desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância se refere mais a questões de ordem socioafetiva do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos.

Para que as instituições de educação aberta e a distância possam realizar a finalidade de ensinar a aprender e formar o aprendente autônomo, será necessário que a pesquisa sobre educação de adultos se volte para a clientela, criando condições para a aprendizagem autônoma.

A interação entre professores e estudantes é importante, e a tecnologia pode ser usada para atender essa demanda, de forma coordenada, muito embora ainda seja cara e nem tão acessível aos estudantes, (tecnologia considerada como ferramenta pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem).

Devem ser concebidas metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino-aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Porém, o problema fundamental da educação é a formação de formadores, pois para qualquer inovação educacional são necessárias duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores, integrados à tecnologia, integrando-a a educação. Considerações salientadas por Vieira, Filipak e Guebert:

Frente a tantos desafios, as instituições de educação superior, preocupadas com a qualidade da educação que oferecem, realizam atividades de formação continuada para os professores iniciantes, visando a fornecer-lhes estratégias que os apoiem em sua prática pedagógica. Atividades fragmentadas, no entanto, desenvolvidas sem que o professor tenha ampla compreensão do processo pedagógico, amparado por uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação, coerentes e integradas entre si, não são suficientes para a obtenção de resultados formativos e duradouros. (VIEIRA; FILIPAK; GUEBERT, 2013, p. 339).

Para fazer frente a essa situação, o professor terá necessidade de atualização constante, pois o papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância com todos os parâmetros levantados, conclui-se que um modelo de Educação a Distância teria que ser descentralizado e conservar a integração entre os diferentes modos de estudo (convencional e a distância).

A experiência e o saber desenvolvidos no campo da Educação a Distância podem trazer contribuições significativas para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior no sentido da convergência, organizado de modo flexível, de acordo com as possibilidades do estudante, com atividades presenciais e a distância, com estudantes trabalhando em equipe de modo cooperativo, fazendo uso de dois novos recursos na educação do século XXI, o professor coletivo e o estudante autônomo.

Entende-se por mediação pedagógica, que ocupa um lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino aprendizagem, o tratamento de conteúdos e formas de expressão de diferentes temas a fim de tornar possível o ato educativo. É de fundamental importância diferenciar com clareza um modelo pedagógico, cujo sentido é educar de um modelo temático, cujo propósito é ensinar. Isso dentro de uma educação concebida como participação, criatividade expressividade e relacionamento. E, inserido nela, a Educação a Distância, que apresenta algumas vantagens como massividade espacial, menor custo por estudante, população escolar diversificada, individualização da aprendizagem, quantidade sem diminuição da qualidade e autodisciplina de estudo.

Daí a importância de uma formação sólida do professor para que ele possa escolher e avaliar bem os procedimentos a serem adotados, importância esta ressaltada e teorizada pela professora e pesquisadora Regina Celi Mendes Pereira (2009, p. 235). Pereira (2009) retoma alguns aspectos centrais das principais abordagens de ensino e aprendizagem. Retomada que, aqui, é apresentada por explicitar em cada uma das abordagens os aspectos decorrentes de cada uma das opções de procedimentos por parte do docente que incidem no processo avaliativo.

ASPECTOS	Behaviorismo	Construtivismo	Sociointeracionismo
Ensino	É a criação de situações, nas quais a repetição é essencial para que haja maior memorização dos conteúdos.	É a criação de situações, através das quais, o aluno interagindo com o ambiente desenvolve suas estruturas e constrói o seu conhecimento.	É a promoção de situações que possibilitem ao aluno transformar os conhecimentos dos quais ele se apropriou através de suas interações com o meio histórico e cultural.
Aprendizagem	É a mudança de comportamento resultante de treinos.	É o desenvolvimento da inteligência através da interação entre o sujeito, o ambiente e o objeto do conhecimento.	É a apropriação e transformação de conhecimento historicamente construído e organizado culturalmente.
Papel do professor	Exerce o papel de centralizador e detentor do conhecimento.	Possibilitador de situações em que o aluno faça as suas descobertas e construa o seu conhecimento.	Facilitador das interações entre o aluno e o objeto do conhecimento.
Papel do aluno	É o de receptor, moldado a desempenhar comportamento desejado pelo professor.	Em contato com o ambiente, o aluno se torna um construtor do seu conhecimento.	Transformador dos conhecimentos que ele se apropriou através das suas interações com o meio social.
Atividade didática	É realizada através da seleção de conteúdos a serem ensinados partindo do mais simples para o mais complexo.	Realiza-se através de planos de estudos que aperfeiçoem e desenvolvam as habilidades cognitivas, ou seja, levem o aluno a resolver problemas.	Parte do conhecimento prévio do aluno, daí permite avançar, ampliar e reestruturar esse conhecimento. Promoção de situações que incentivem à curiosidade e à troca de informações e permitam acesso à fontes de conhecimento.
Processos interativos	Aluno passivo recebendo informações do professor.	É interativo, no qual o professor conduz o aluno à descoberta do conhecimento.	É de interação, no qual o professor é mediador entre aluno e o objeto do conhecimento
Avaliação	É feita através de testes, nos quais o professor vai priorizar a quantidade de conteúdos memorizados.	Será feita através da observação individual, ou seja, quando o aluno passa de um estado menor de conhecimento para um maior.	Será feita através da observação dos grupos de alunos, como eles se relacionam com os diversos objetos de conhecimento; suas descobertas, dúvidas e dificuldades, a fim de ver se o aluno já interiorizou e transformou os conhecimentos adquiridos.

Figura 1 – Quadro - Aspectos centrais das principais abordagens de ensino e aprendizagem
 Fonte: Adaptado de PEREIRA (2009, p. 235).

Ancorando-se em Pereira (2009, p. 236) e articulando suas considerações com o estudo aqui proposto, pode-se afirmar que no contexto da Educação a Distância, a seara em que os agentes: professor, estudante e conhecimento interagem, configura-se num ambiente de interação, no qual o professor é mediador entre discente e o objeto do conhecimento, como eles se relacionam com os diversos objetos de conhecimento; suas descobertas, dúvidas e dificuldades, a fim de ver se o estudante já interiorizou e transformou os conhecimentos adquiridos.

Dito de outra forma, pode-se considerar que, após compreender as abordagens e os principais aspectos decorrentes de cada uma das opções de procedimentos, por parte do docente que incidem no processo avaliativo, que tais processos prescindem

da incorporação da dimensão comunicativa, baseada no diálogo e na negociação, na mobilização e utilização de feedbacks processuais, como dispositivos que constituem a avaliação a serviço da aprendizagem.

A avaliação é um processo complexo, é ação e reflexão, envolve uma grande complexidade, quando se diz respeito ao ensino-aprendizagem. *Afinal, que critérios avaliar, como implementar um processo avaliativo que não seja terminal, punitivo, classificatório, excludente? Como avaliar a partir das emergentes formas de ensinar?*

O processo avaliativo deve ser um acompanhamento, diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Pois, a avaliação, enquanto relação dialógica, vai formar o conhecimento como apropriação do saber pelo educando e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa dentro da sala de aula em busca de um conhecimento aprimorado, enriquecido, carregados de compreensão.

De acordo com Hoffmann (2004, p. 17), “a avaliação é a reflexão transformadora em ação.” Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

Assim, a avaliação pode ser um processo interativo, por meio do qual educadores e educandos aprendam um com o outro, aprendam sobre si mesmos, bem como, sobre a realidade escolar no ato da avaliação, pois esta constitui-se em um dos processos pedagógicos mais importantes, em que a escola socializa através da avaliação.

Neste entendimento, significa o controle permanentemente exercido sobre o educando no intuito de o mesmo chegar a demonstrar comportamento definido como ideais pelo professor, avaliação significa ação provocativa do professor, desafiando assim, o estudante a refletir sobre as situações vividas a formular e a reformular, hipóteses, ideias, objetivos, encaminhando-se ao saber.

Portanto, as diferentes formas de avaliação terão, elas próprias, impressão muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todas serão funcionais para o mundo do trabalho. Convém, no entanto, ressaltar que a maneira como a escola avalia é reflexão da educação que ela valoriza. Devendo essa prática ser capaz de julgar o valor do estudante, possibilitando o crescimento do mesmo como indivíduo, como integrante de uma comunidade, a avaliação pode ser um meio de vislumbrar toda a educação.

Conforme Barlow (2006), “[...] a avaliação escolar tem como única finalidade melhorar o desenrolar da ação e torná-la mais condizente com seu projeto – do

mesmo modo que, em matéria de comunicação, um feedback procura tornar uma mensagem mais fiel às suas intenções.” (BARLOW, 2006, p.15).

Desse modo, uma crítica que o professor faça a um texto dissertativo de um estudante, pelo menos em princípio, o professor pretenderia ajudá-lo a melhorar a apropriação deste conhecimento, buscando através de orientações um melhor aperfeiçoamento, já que tal busca traduz uma concepção por parte deste docente que a aprendizagem se configura em mudanças de comportamento e mudanças *de e na* interpretação, que o professor que ensina produz em alguém que aprende.

De acordo com Hoffman (2004, p. 53):

Se valorizarmos os “erros” dos alunos, considerando-os essenciais para o “vai ser” do processo educativo temos assim também a possibilidade das incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer conosco a partir da análise das respostas deles, favorecendo, então, a discussão sobre essas ideias novas ou diferentes. (HOFFMAN, 2004, p. 53).

Em suma, acredita-se que os erros dos estudantes possam ser significativos no processo de ensino-aprendizagem, pois estes aprendem com os erros, assim como os professores, também, participam deste processo, e buscam novas alternativas para avaliar esses discentes. Nesta esteira, é possível afirmar que a avaliação é parte integrante do ato educativo, pois é através da mesma que se pode evidenciar o “como” o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve e, se necessário for, rever e redirecionar esse processo.

Sendo que o processo de avaliação consiste, antes de mais nada, em que o professor estabeleça aonde quer chegar, em seguida defina os critérios e, então, escolha os instrumentos de coletas de dados, ou seja, os de avaliação, para que os resultados sejam utilizados em benefício do estudante.

Portanto, a função principal da avaliação é ajudar no aprendizado do estudante e na melhoria do ensino do professor, na qual o mesmo irá perceber em que medida os objetivos foram alcançados. Todavia, o foco mais importante da avaliação é o aprender. Estudantes aprendem juntos com os professores, os quais usam critérios para que possam ajudar estes discentes em sua formação e não puni-los ou excluí-los do processo.

Segundo Vasconcellos (2011, p.61): “[...] faz-se necessário estabelecer um número mínimo de momentos de verificação, diversificando as formas de avaliação, como por exemplo, atividades por escrito, dramatização, trabalho, pesquisa, avaliação oral, experimentação, desenho maquete.” (VASCONCELLOS, 2011, p.61).

Nota-se que mudar o sentido da avaliação, também, é um critério produtivo, pois trata-se de redimensionar o seu conteúdo, estimulando, assim, o aprender, ao

invés de objetivar a simples memorização. Cabe ao docente, buscar avaliar o que realmente é essencial, importante e significativo, ou seja, os conhecimentos necessários para o aprendizado do educando.

No entanto, é essencial que o professor altere sua postura diante dos resultados da avaliação, evitando constranger o educando, desvalorizar o que ele construiu. O professor deverá utilizar a avaliação como o diagnóstico da caminhada do estudante. O erro é apenas o sinal do que ainda não foi aprendido e que precisa ser remediado.

Sendo assim, o professor irá mostrar a relevância do aprendizado frente à nota, valorizando o crescimento do educando, sua autonomia, sua caminhada enquanto sujeito que vai se construindo, mudando e aprendendo, tornando-se um cidadão crítico, reflexivo, enfim, preparando-o para enfrentar os desafios que a vida lhe oferece.

Assim, como no ensino presencial, na Educação a Distância também se exige um processo avaliativo que envolva todo o processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática, contínua e abrangente. Desse modo, a avaliação na Educação a Distância envolve diversos aspectos, bastantes complexos e relacionados entre si, sendo que a avaliação não deve se restringir apenas a aspectos cognitivos, mas englobar também aspectos comportamentais.

Segundo Hoffmann (2004, p.15), “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre ação.” Pois, a base de toda avaliação do processo de ensino e aprendizagem deveria possibilitar um conhecimento mais amplo dele, oportunizando, a partir daí, referenciais para tomadas de decisões no âmbito de práticas escolares.

A avaliação na Educação a Distância tem pontos marcantes, baseados na autonomia, pesquisa, interpretação e autoria, competências essas de grande relevância na formação de um sujeito crítico, participativo e competente. Conforme Belloni (1999, p. 42), “na aprendizagem autônoma, ao contrário, o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem.” De acordo com esse processo de ensino e aprendizagem, o estudante é o centro, no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, buscando um aperfeiçoamento dentro de sua área, para que possa estar sempre inovando dentro de sua prática pedagógica.

Sabe-se que o contato entre estudantes e professores pode aparentar ser menos constante na Educação a Distância, já que pelo número de discentes ou pelo formato do curso torna-se difícil o professor conseguir identificar individualmente

cada um destes, ou observar mudanças comportamentais, tal representação interfere na seleção de critérios para uma avaliação qualitativa por parte deste docente.

Avaliar e acompanhar o aprendizado do estudante envolve, além das teorias pedagógicas, questões tecnológicas, visto que a avaliação em Educação a Distância deve ser um processo contínuo, em que aspectos como interesse, cooperação e participação nas atividades propostas são extremamente importantes e se traduzem na requerida aproximação.

Neste entendimento, um dos maiores desafios na Educação a Distância é superar este *efeito de distanciamento* entre estudantes e professores nos ambientes de ensino, bem como, estabelecer metodologias de avaliação que envolvam todo o processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática, contínua e abrangente, pois acredita-se que na Educação a Distância o processo avaliativo ainda pode aprimorar-se.

Tal aprimoramento, mesmo na modalidade presencial, vem sendo buscado quanto às formas de avaliar o estudante, o professor e a instituição. Em ambas as modalidades, a avaliação classificatória está cedendo espaço para a avaliação de caráter formativo, caráter configurado não mais na busca de seleção e de exclusão, e sim, da inclusão e da aprendizagem.

Na Educação a Distância, estudante e professor se relacionam como parceiros em uma comunidade virtual de aprendizagem. Assim, acadêmicos se comunicam, trocam ideias com os professores, através das tutorias, ou chats, onde os acadêmicos expõem as suas dúvidas, observações e, até mesmo, sugestões a respeito de cada disciplina, de cada aula dada, onde o professor interage com este estudante, tirando suas dúvidas, fazendo observações, enriquecendo essa relação.

Ressalta-se, também, a importância dos fóruns, espaço em que o estudante procura maiores informações a respeito do conteúdo, faz o seu comentário, a sua observação, interagindo com este professor, trocando ideias sobre cada disciplina, dando continuidade a aula, dessa maneira, esclarecendo dúvidas, fazendo a sua contribuição e, também, aprimorando o seu conhecimento.

Oportunizando ao professor poder conhecer um pouco mais este discente e vice-versa, inclusive, por meio deste espaço de interação, o professor poderá avaliar este estudante.

Segundo Hoffmann (2004, p. 29), “para que se construa o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação, reflexão - ação.”

Desse modo, essa ação avaliativa, observadora e investigadora possibilita a amplitude própria do educando num sentido amplo, portanto, a avaliação deve representar a medida do valor da contribuição da Educação a Distância para modificações positivas de comportamentos.

O sentido profícuo da avaliação educacional na Educação a Distância envolve clara definição de objetivos, critérios básicos e específicos, procedimentos adequados, de forma que o resultado sirva para a melhoria do objeto da avaliação e a tomada de decisões. A avaliação deve procurar responder a questionamentos centrais para saber se os procedimentos estão corretos, se a metodologia se encontra adequada, bem como, que critérios utilizar para os resultados almejados.

Denota-se, portanto, refletir sobre o significado da avaliação, pois a mesma possibilita a comprovação do resultado nos objetivos alcançados pelo educando, promovendo o crescimento do mesmo num sentido amplo, na busca do aprimoramento de seus conhecimentos.

7 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E A CONFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE - QUESTIONÁRIO E A OPÇÃO: QUESTÕES – DISSERTAÇÃO

Conforme afirmado em parágrafos anteriores, as TICs encontram-se envolvidas nos processos - em diversos níveis, etapas e modalidades - de ensino e de aprendizagem, tal envolvimento deflagrou, nos profissionais e estudiosos das áreas em que as TICs encontram-se apenas, um movimento de evolução, transformação e criação, principalmente, no que se refere às plataformas que suportem, sustentem e promovam os mencionados processos. Plataformas com configurações, ferramentas, recursos que possibilitem, mais e mais, conectar objetivos propostos e pessoas, ou melhor, promovendo interações entre os agentes: professor x estudante x conhecimento, auxiliando o sistema de ensino convencional e ensejando o ensino a distância. Tais considerações são possíveis tendo ancoragem em Da Silva Brito e Scherer (2014), enunciando que:

Um dos desafios nas ações de Educação a Distância (EaD) é que professores e alunos sejam habitantes de espaços virtuais, favorecendo processos de aprendizagem cooperativa, ao vivenciarem coordenações externas e internas. E com foco nesse desafio, serão analisados a seguir dados de três pesquisas que envolveram ações de EaD em ambientes virtuais de aprendizagem. (DA SILVA BRITO; SCHERER, 2014, p. 62).

É notório que várias plataformas foram criadas ou foram adotadas visando atender os mais diversos projetos e propostas pedagógicas implementadas em instituições superiores de ensino.

No presente estudo, pretende-se por em perspectiva de investigação uma das ferramentas de avaliação constitutiva de uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Tal ferramenta - Questionário - é abrigada como recurso na aplicação baseada na Web: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – MOODLE, aplicação fundamentada em ambiente educacional virtual pela plataforma de *Learning Management System* – LMS. Marca-se a mencionada perspectiva num eixo de coordenadas elaboradas, definidas pelo professor conteudista⁶ e circunscritas neste espaço fixo: MOODLE.

Em inglês Moodle é um verbo que descreve a ação que ao realizar com gosto o que se tem para fazer a pessoa é conduzida ao processo de criação. Desta forma o nome Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito, como a forma que os usuários de um curso on-line se envolvem. (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 8-9).

Neste espaço, MOODLE, mais especificamente, no recurso Questionário, escolhendo - na opção Questões – Dissertação - marca-se o território de pesquisa e análise. Desta e nesta opção, em que se pode observar, descrever, interpretar um movimento, uma trajetória, um percurso interpretativo a ser traçado nas caixas de texto preenchidas com textos criados e produzidos pelo professor conteudista e percorrido pelo estudante (lendo e interpretando), com enunciado da questão proposta e caixa de texto com todas as opções de formatação para o discente responder.

Dito de outro modo, descrever e analisar o caminho interpretativo a ser traçado pelo professor conteudista para ser percorrido pelo estudante a ser avaliado, na configuração de um questionário, com questão dissertativa carregada no box (caixa de informação) Atividade avaliativa ou Avaliação no site do curso previamente criado e identificado para uma disciplina, abrigado no MOODLE.

Para tanto, torna-se necessário, mesmo que sinteticamente, abordar as condições históricas de produção deste ambiente:

⁶ Também, chamado de professor autor da disciplina (autor do conteúdo, tarefas ou atividades, etc.). O professor conteudista por disciplina pode ou não diferir do professor executor da disciplina (docente que grava videoaulas ou ministra teleaulas – professor que ministra a disciplina), mas difere dos professores tutores virtuais por disciplina (media interações, responde as dúvidas, corrige as atividades além de motivar a participação dos alunos) e dos professores tutores presencias por polo (atende às necessidades dos alunos presencialmente).

O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem a distância que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999, formado em Ciências da Computação com Mestrado e Doutorado em Educação focalizados na área de conhecimento sobre a natureza da aprendizagem e colaboração. Desta forma o desenvolvimento deste ambiente teve a influência da aprendizagem que acontece ao construir artefatos para que outros visualizar e utilizar. Conforme a vontade de Martin Dougiamas de dar continuidade ao seu projeto e mantê-lo aberto e gratuito, ele é um software livre, que pode ser utilizado e modificado por qualquer pessoa. A versão 1.0 foi lançada em 20 de agosto de 2002, e desde então está sendo atualizada, com disponibilização de novas versões acrescentando novos recursos e melhor desempenho. Por ser um ambiente gratuito, vem sendo utilizado por várias instituições no mundo e possui uma grande quantidade de pessoas contribuindo para a correção dos erros e desenvolvimento de novas ferramentas assim como a discussão sobre metodologias pedagógicas de usabilidade. (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 8).

Desta forma, é por meio do navegador *Web* que o ambiente virtual pode se constituir num espaço de efetiva organização do trabalho pedagógico, num contexto profícuo em que a interface do MOODLE permite configurá-lo, conforme aparência visual, organização e disposição desejada pela instituição e curso ali abrigados, com boxes (caixas de informação) enfileirados em um ou ambos os lados da tela (participantes, perfil, usuários on-line, unidades, atividades, notícias, avisos, etc.) – ao centro, enunciações descritivas a respeito do curso, logotipo, boas-vindas, recursos gerais do curso e da disciplina (plano de ensino, plano de atividades, abas das unidades, conteúdos, material didático, etc.) que os usuários, utilizando-se de login, identificação e senha individuais, visualizam e acessam. Tal configuração permite que se estabeleça uma relação de interação proporcionada e sustentada por recursos constitutivos das ferramentas de interação entre os agentes envolvidos: professor, estudante, conhecimento.

A afirmação que o MOODLE permite possibilita que tal relação se estabeleça, não significa que só a opção da instituição em utilizar-se desta plataforma para oferecer um curso ou disciplina resulta que nele os agentes articulem-se de forma colaborativa e interativa. Aspecto este já considerado por Da Silva Brito e Scherer (2014), quando salientam que:

No entanto, não basta disponibilizar “um meio” para que as interações aconteçam. A interação entre sujeitos não acontece apenas quando um entra em contato com o outro, quando um informa o outro de/sobre algo. Interação [...] é uma ação de reciprocidade, que pode modificar as certezas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, as tecnologias digitais de comunicação e informação são “meios” para viabilizar interações, que por implicarem em mudanças nas certezas dos sujeitos envolvidos no processo, dependem da atitude desses frente às propostas de ações nos ambientes virtuais de aprendizagem. (DA SILVA BRITO; SCHERER, 2014, p. 54).

Neste entendimento, esta discussão e análises acerca da afirmação anteriormente enunciada e a decorrência de relações dialógicas entre os agentes que

dele se utilizam será apresentada mais detidamente em parágrafos posteriores quando este estudo tratar do recurso Questionário e da opção Questões – Dissertação. No momento, torna-se importante salientar que a funcionalidade do MOODLE fortalece a noção de que o aprendizado ocorre particularmente bem em ambientes colaborativos:

A filosofia educacional sobre a qual se baseia o Moodle é a do construcionismo⁷, que afirma que o conhecimento é construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir de livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução. Deste ponto de vista os cursos desenvolvidos no Moodle são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor. O professor ajuda o aluno a construir este conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente publicar e transmitir este conhecimento. [...] Neste sentido, o Moodle inclui ferramentas que apoiam o compartilhamento de papéis dos participantes nos quais, eles podem ser tantos formadores quanto aprendizes e a geração colaborativa de conhecimento, como wikis, e-livros, etc., assim como, ambientes de diálogo, como diários, fóruns, batepapos, etc.. (SABBATINI, 2020, s.p.).

Ancorando-se nas enunciações anteriores e trazendo à baila Ribeiro *et al.* (2007), pode-se afirmar que o MOODLE apoia o compartilhamento de papéis de diversos usuários que se caracterizam como:

Administrador: É responsável pela estrutura do ambiente, realiza instalação e configuração do sistema e cadastro dos usuários, ou seja, todo o gerenciamento para o funcionamento do ambiente.

Criador de cursos: É responsável pelo funcionamento dos cursos, ele cadastra, configura e gerencia os cursos disponíveis no ambiente.

Professor: É responsável pelo acompanhamento de alunos dos cursos de sua responsabilidade, ele insere tarefas ou atividades, responde as dúvidas, corrige as atividades além de motivar a participação dos alunos.

Aluno: É o usuário que realiza o curso, tem disponível, no ambiente, vários recursos que contribui para o seu aprendizado e realiza as atividades designadas pelo professor tutor.

Visitante: É o usuário que pode acessar o ambiente e as informações disponibilizadas na tela de abertura do sistema. Pode visitar disciplinas que permitem o acesso de visitantes e ver conteúdo delas, não pode participar de atividades que valem nota. (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 9).

Ainda entrelaçando as teorizações dos mencionados autores, o MOODLE⁸ disponibiliza ferramentas padrões que permitem inserção de conteúdo instrucional (materiais e atividades): páginas simples de texto; páginas em HTML; acesso aos

⁷ Salienta-se que esta nota foi inserida neste estudo: Conforme Arendt (2003): “O Moodle adota a abordagem do Construcionismo Social como a estrutura pedagógica. Não devemos confundir essa abordagem com aquela Construtivista que tem sofrido sérias críticas. Em síntese podemos dizer que o construcionismo social baseia-se na ideia de que pessoas aprendem melhor quando engajadas em um processo social de construção do conhecimento pelo ato de construir alguma coisa para outros” (ARENDRT, 2003, p. 5).

⁸ Salienta-se que, neste texto, as considerações referem-se à versão do ambiente MOODLE 3.8.1+. Sabendo-se que toda atualização do MOODLE traz um novo conjunto de recursos, o MOODLE 3.8 concentra-se em análises aprimoradas, suporte ao conteúdo H5P e melhor pesquisa e filtragem de cursos. É um passo à frente das versões anteriores e um passo em direção a mudanças progressivas.

arquivos em qualquer formato (PDF, DOC, PPT, Flash, áudio, vídeo, etc.) ou a links externos (URLs); acesso a diretórios (pastas de arquivos no servidor); rótulos; lições interativas; livros eletrônicos; wikis (textos colaborativos); glossários; perguntas frequentes. E, quanto às ferramentas de interação que promovem mais intensamente a geração colaborativa de conhecimento: chat (bate-papo); fórum de discussão; diários. Além destes, tem-se a ferramenta que, aqui, pretende-se descrever e analisar na configuração de um questionário com questão dissertativa que se constitui como ferramenta de avaliação que permite que o conhecimento seja construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir de livros. Ferramenta esta que, neste estudo, pretende deter atenção e investigar mais detidamente já que possibilita um norteamento a ser buscado pelo professor conteudista, na perspectiva construcionista⁹, diagnóstica, reflexiva e formativa que norteia o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, de uma avaliação pensada, planejada e aplicada em sintonia com a referida perspectiva. Outras ferramentas de avaliação são disponibilizadas no e pelo MOODLE: avaliação do curso; demais questionários de avaliação (com questões objetivas, múltipla escolha, verdadeiro ou falso, etc.); ensaios corrigidos; tarefas e exercícios.

Pode-se compreender que em cada uma destas ferramentas de avaliação configuram-se em recursos que estabelecem relações de processualidade avaliativa estabelecidas diferentemente entre os agentes: a) avaliação por acessos em que o MOODLE “fornece uma ferramenta denominada *log* de atividades, que permite colocar em gráfico os acessos dos participantes ao site, que ferramentas utilizou, que módulos ou materiais ou atividades acessou, em que dia, em que hora, a partir de que computador, e por quanto tempo.” (SABBATINI, 2018, s.p.); b) avaliação por participação em que a plataforma permite que “todas as intervenções dos alunos no ambiente (envio de perguntas e de respostas, atividades colaborativas, entradas no diário, etc., também, são separadas sob o perfil do estudante, permitindo sua rápida avaliação e [...] ferramentas específicas que permitem ao professor passar ensaios, exercícios e tarefas, com datas e horários limites para entrega.” (SABBATINI, 2018, s.p.); c) avaliação somativa e formativa já que a plataforma “permite a criação de enquetes, questionários de múltipla escolha, dissertativos, etc., com grande variedade

⁹ Serve-se aqui de Arendt (2003) para suprir a necessidade de esclarecimento acerca das “duas abordagens contemporâneas da Psicologia, o Construcionismo e o Construtivismo, a primeira proveniente da Psicologia Social, a segunda da Psicologia do Desenvolvimento. Ainda que aparentemente conflitantes – o Construcionismo procura dar conta das construções que os indivíduos elaboram coletivamente, enquanto o Construtivismo busca dar conta da construção das estruturas cognitivas que o indivíduo elabora no decorrer do seu desenvolvimento.” (ARENDR, 2003, p. 5).

de formatos. Essas avaliações podem ser submetidas aos estudantes em datas específicas, podem ter tempo máximo para resposta, podem ter suas questões e alternativas misturadas para evitar “cola.” O sistema também permite o utilíssimo banco de questões de uma determinada disciplina.” (SABBATINI, 2018, s.p.).

Feitas estas considerações, pode-se iniciar a descrição dos passos adotados, pelo professor conteudista ou por outro profissional responsável (administrador), para configurar a atividade ou recurso: Questionário e a opção Questões – Dissertação. É necessário salientar que se pretende, neste momento do texto, fazer uma descrição focando nos aspectos funcionais de tal configuração para, posteriormente, utilizar-se de tal descrição para mobilizar considerações que ancorem a apresentação de uma possibilidade constitutiva de uma estratégia metodológica, visando a contribuição para impulsionar o processo avaliativo e formativo do estudante.

Dito de outro modo, as enunciações com características descritivas da mencionada configuração servem-se para serem articuladas às abordagens, tanto analíticas quanto indicativas e propositivas, acerca do produto de aplicabilidade pedagógica que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica, que vise à contribuição para o processo avaliativo e formativo de discentes.

Tais abordagens serão possíveis quando se articula a funcionalidade da configuração da atividade ou recurso: Questionário e da opção Questões – Dissertação às possibilidades de servir-se desta funcionalidade para possibilitar um norteamento, a ser buscado pelo professor conteudista, na perspectiva construcionista, diagnóstica, reflexiva e formativa e, consecutivamente, de uma avaliação pensada, planejada e aplicada em sintonia com a referida perspectiva.

Dados estes pressupostos, e definindo, nesta descrição, que seja o professor conteudista que configure a referida atividade ou recurso, este, após inserir login e acessar o ambiente da disciplina, pode clicar em *Ativar edição* para que possa Adicionar atividade ou recurso. Tal ação resulta na possibilidade de escolha entre as Atividades: *Lição, Pesquisa de avaliação, Questionário, SCORM/AICC, Tarefa, Was* e demais Recursos como, por exemplo, *Arquivo*. Optando pela atividade *Questionário* tem-se o texto: *A atividade Questionário permite criar e configurar questionários com questões de vários tipos, incluindo múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência, resposta curta entre outras. O professor pode permitir que o questionário tenha múltiplas tentativas com questões embaralhadas ou selecionadas aleatoriamente de uma categoria do banco de questões. Cada tentativa é corrigida automaticamente com exceção das questões dissertativas, e a nota é registrada no livro de notas do curso.*

Como, neste caso, trata-se de criar e configurar a opção *Questão discursiva*, ao clicar em *Adicionar*, abre-se uma tela com as caixas de texto a serem preenchidas com *Nome* (denominação da questão a ser será visualizada pelo acadêmico ao acessar esta atividade), *Descrição* (caixa de texto em que podem ser enunciadas informações sobre a temática a ser abordada nas questões e outras orientações direcionadas ao sujeito avaliado). Seguida da seção *Descrição*, tem-se a opção de marcar para que tal descrição seja exibida ou não na página do curso: *Exibir descrição na página do curso* – caso esta configuração seja habilitada, o texto da *Descrição* será exibido na janela principal do curso.

Esta caixa de texto, *Descrição*, neste estudo, em considerações posteriores será apresentada com funcionalidade e objetivos de significativa relevância para a constituição do produto de aplicabilidade pedagógica mencionado anteriormente e apresentado mais detalhadamente em parágrafos posteriores.

Dando continuidade à descrição, após preencher *Nome* e *Descrição*, a próxima tela que se abre já apresenta o *Nome* dado e a *Descrição*, além de apresentar, selecionado automaticamente, o enunciado *Método de avaliação: nota mais alta*, a observação: *Ainda não foi inserida nenhuma pergunta* e a opção para escolha, para clicar e editar: *Editar questionário*. Efetivado o clique nesta opção, abre-se a tela *Editando questionário*: “Nome dado à questão”, logo abaixo, *Perguntas: 0 – Este questionário está aberto*, além das opções para clicar: *Repaginar* e *Selecione múltiplas questões*. Do lado direito da tela, a caixa de texto *Nota máxima* (para inserir o valor), seguida da opção para clicar *Gravar*.

Abaixo destas, o enunciado *Total de avaliações*. Ainda do lado esquerdo da tela, logo abaixo dos itens descritos, tem-se para marcar a opção *Misturar questões*. Segue-se a opção *Adicionar*, que ao ser escolhida/clicada permite a visualização de opções importantes para os fins aqui objetivados: + *uma nova questão*, + *do banco de questões*, + *uma questão aleatória*. Efetivando a escolha em + *uma nova questão*, abrem-se outras possibilidades de configuração: *Escolha um tipo de questão para adicionar*. Com as opções a serem escolhidas e marcadas: *Múltipla escolha*, *Verdadeiro/Falso*, *Associação*, *Resposta curta*, *Numérico*, *Dissertação*, entre outras opções. Ao optar e marcar *Dissertação*, apresenta-se o texto: *Permite uma resposta de um upload de arquivo e/ou texto online. Deve então, ser avaliada manualmente*. Ou seja, permite que seja configurada uma questão discursiva.

Ao *Adicionar* esta opção, abre-se a tela *Geral* com a *Categoria* (opções pré-determinadas pelo administrador, como por exemplo: Padrão turma 2020, Padrão Licenciaturas, etc. Ou seja, escolhe-se a categoria em que será armazenada a

questão). Têm-se as caixas de texto a serem preenchidas: *Nome da questão* (Nome para facilitar a identificação da questão - como será armazenado no banco de questões), *Texto da questão* (Enunciado da questão - podendo ser inseridas imagens, tabelas, bem como, gráficos vídeos, etc.), *Marcação Padrão*, *Feedback Geral* (caixa de texto que pode ser configurada diretamente relacionada à caixa de marcação de escolha, anteriormente apresentada ao configurar o questionário, *Opções de revisão*¹⁰, marcação esta que controla a apresentação do texto que é inserido na seção *Feedback geral*.

Desta forma, esta seção se constitui de uma caixa de texto com enunciados que pode ter visualização desvinculada do tipo de questão e da resposta do sujeito avaliado), *IDnumber* (Número de identificação - o número de *ID* é encontrado na área *Configurações* comuns do módulo de muitos módulos de atividade). Estas caixas de texto: *Texto da questão e Feedback Geral* serão apresentadas como fundamentais para que se efetive uma avaliação pensada, planejada e aplicada em sintonia com a perspectiva defendida neste estudo.

Na tela em questão, ainda apresentam-se para a referida configuração as *Opções de resposta: Formato da resposta* (opções pré-definidas pelo administrador como, por exemplo, *Editor HTML*), *Exigir texto* (opções pré-definidas pelo administrador como, por exemplo, *Exigir que o estudante insira um texto- Exigir texto*: se o estudante pode ou não deixar a questão em branco), *Tamanho da caixa de texto* (opções pré-definidas pelo administrador como, por exemplo, *15 linhas*), *Permitir anexos* (opções pré-definidas pelo administrador como, por exemplo, *Sim - Não*), *Exigir anexos* (opções pré-definidas pelo administrador como, por exemplo, *Anexos são opcionais*), *Tipos de arquivos aceitos* (opções pré-definidas pela plataforma: *Escolher – Sem seleção*).

A seguir, duas caixas de texto a serem preenchidas pelo professor conteudista que apresentam funcionalidade de significativa importância ao presente estudo, nomeadas de *Modelo de resposta – Modelo de resposta* (Pode-se configurar formatação de respostas incluindo itens ou subitens a serem respondidos) e

¹⁰ Quanto à opção de marcação *Opções de revisão* que se refere ao controle de quais informações o sujeito avaliado pode ter acesso quando verifica a tentativa de resposta ao questionário, destaca-se que também está diretamente relacionada tanto à sessão *Feedback* ou *Feedback Específico* relacionada à configuração da atividade *Questionário - Múltipla Escolha* em que se apresenta uma caixa de texto em que se insere enunciados que objetivam apresentar informações ao sujeito avaliado ao fazer uma escolha de alternativa, quanto à sessão *Feedback Final* a qual define caixas de texto em que são inseridos enunciados opcionais de feedback que podem ser visualizados pelo discente, dependendo do desempenho configurado nos valores e notas. Tais sessões: *Feedback Específico* e *Feedback Final* não serão abordadas neste texto por acreditar-se, no presente estudo, que não apresentem a funcionalidade e nem a possibilidade de construção composicional investigada, analisada e proposta nas considerações aqui enunciadas.

Seletor de informações – informação para avaliadores (Orientações para o momento da correção da questão). Tem-se as opções de: *Salvar as alterações – Visualizar a questão – Salvar e voltar ao curso* - dando finalização a esta etapa de configuração da atividade ou recurso: Questionário e da opção Questões – Dissertação em que o professor conteudista pode propor uma questão discursiva aos discentes.

Tem-se, assim, expostas as considerações que permitem a percepção de que uma disciplina/curso, abrigados no MOODLE, é constituída com boxes, recursos e atividades. Estas em que se pode configurar, neste ambiente de aprendizagem, uma questão do tipo *Dissertação* (questão discursiva), nesta opção em que o acadêmico pode expor, utilizando um editor HTML, uma resposta. Tal resposta acredita-se estar determinada pelo enunciado da questão, enunciado este que circunscreve o texto produzido pelo estudante nos limites de um gênero discursivo, limites definidos e propostos na textualização dos enunciados da questão pelo professor conteudista, conforme a teoria proposta por Bakhtin (2000, p. 284), do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Nesta esteira, percebe-se a necessidade de discorrer mais detidamente a respeito do gênero prova discursiva a fim de que a compreensão acerca da construção composicional das questões configuradas na opção *Dissertação* (questão discursiva) contribua tanto para análise quanto para a proposição de formatos para produzir o *Texto da questão*, bem como, estruturá-lo.

E, nesta e desta proposição, buscar na construção composicional do referido texto/enunciado, a configuração de um caminho interpretativo na e da leitura do sujeito avaliado, ou seja, a configuração de uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado sustentada pela construção composicional do gênero (BAKHTIN, 2000, p. 284) Questão Discursiva, também denominada de gênero discursivo Questão Interpretativa (DURAN; MENEGASSI, 2016). No presente estudo, opta-se pela nomenclatura Questão Discursiva.

7.1 O ASPECTO FUNCIONAL DA CONFIGURAÇÃO DA QUESTÃO DISSERTATIVA - BOXE ATIVIDADE AVALIATIVA E OS ASPECTOS FUNCIONAIS E TEXTUAIS DA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DOS TEXTOS - CAIXAS DE TEXTO

Conforme exposto em parágrafos anteriores, considera-se no presente estudo que o Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE permite, constitutivamente, que se estabeleça uma relação de interação proporcionada e sustentada por recursos e

ferramentas de interação entre os agentes envolvidos: professor, estudante, conhecimento.

Também, reiteramos que a utilização desta possibilidade constitutiva desta plataforma, em si, não decorre que tal relação se estabeleça. Uma relação que resulte e mobilize uma articulação colaborativa e interativa entre os referidos agentes é proporcionada, sustentada pela funcionalidade, porém, não é garantida pela utilização e sim, nos critérios e orientações que norteiam a maneira como esta utilização é feita, tal norteamento dimana e produz um contexto profícuo para que tal relação seja estabelecida.

Neste entendimento, acredita-se que, o professor conteudista, ao utilizar-se da funcionalidade das caixas de texto na configuração do recurso Questionário e da opção Questões – Dissertação, criando e produzindo textos que serão inseridos nas referidas caixas com clareza de orientações, critérios, instruções, especificações pré-determinados que encaminhem o processo avaliativo de um curso na modalidade a distância e abrigado no MOODLE no que diz respeito, no presente estudo, às avaliações discursivas.

Tais afirmações são decorrentes da percepção da necessidade em compreender teoricamente como se configura a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções:

- *Descrição*: caixa de texto em que podem ser enunciadas informações sobre a temática a ser abordada nas questões e outras orientações direcionadas ao sujeito avaliado – tratando-se de uma caixa de texto denominada de *Descrição*, esta já constitui-se determinada pela propriedade discursiva básica do texto descritivo que é caracterizar: definindo e apresentando a(s) temática(s) e/ou subtemática(s) contempladas na questão, assim como, podendo apresentar enumerações e/ou listagem que contemplem aspectos da referida temática solicitada. Ou seja, as enunciações expostas nesta caixa de texto ao mesmo tempo em que, para o sujeito avaliado, unificam a identificação da(s) temática(s) e/ou das subtemática(s) contempladas na questão, também, fragmentam no plano da caracterização, aspectualização, especificação, detalhamento do que é contemplado na mencionada questão.

- *Texto da questão*: caixa de texto em que é inserido o enunciado da questão - podendo ser inseridas imagens, tabelas, bem como, gráficos vídeos, etc. Tal enunciado apresenta-se como deflagrador de uma resposta, desta forma, o texto inserido nesta caixa apresenta a problematização e os elementos orientadores para produção do texto dissertativo por parte do sujeito avaliado. Nesta caixa de texto,

Texto da questão, o professor pode inserir uma proposição por meio de um ou vários questionamentos, sob a forma de uma proposição a ser desenvolvida, assim como, podendo ser contemplados, nos enunciados desta caixa, os aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-resposta.

- *Feedback geral*: caixa de texto que pode ser configurada diretamente relacionada à caixa de marcação de escolha, anteriormente apresentada ao configurar o questionário, *Opções de revisão*¹¹, marcação esta que controla a apresentação do texto que é inserido na seção *Feedback geral*. Desta forma, esta seção constitui-se de uma caixa de texto com enunciados que pode ter visualização desvinculada do tipo de questão e da resposta do sujeito avaliado. Tal caixa de texto permite ao professor conteudista produzir um texto que apresente considerações teóricas complementares e elucidativas relativas à temática solicitada e abordada na referida questão ou às compreensões mobilizadas e requeridas, ao sujeito avaliado, relativas ao conhecimento que a questão está abordando, assim como, apresentar referências de outros materiais para estudo que amparam teoricamente o estudante para a tessitura da resposta.

- *Informação para avaliadores*: caixa de texto em que são inseridas orientações e critérios direcionados ao sujeito avaliador da questão discursiva. Desta forma, esta caixa de texto é preenchida com enunciados que garantam medidas e procedimentos que reduzam a subjetividade no e do processo de correção por parte do sujeito avaliador. Tais enunciados podem ser configurados em sínteses ou esquemas que elenquem, citem, enumerem principais aspectos a serem apresentados no texto-resposta, assim como, o autor da questão pode definir sugestões de valores a serem aferidos para cada aspecto determinado anteriormente ou o grau de relevância da apresentação no texto-resposta de uma ou mais considerações fundamentais que merecem ser enunciadas na resposta.

Cada uma destas seções e as respectivas caixas de texto compõem, no recurso Questionário - opção Questões – Dissertação, a questão discursiva, nesta composição, pode-se observar a presença/ausência nas enunciações constitutivas da questão, a instauração de diálogo norteado por um ou mais objetivos específicos de aprendizagem.

Assim como, nesta e desta composição, possibilitar a construção de interpretação na e da leitura do sujeito avaliado e o encaminhamento deste sujeito para reação-resposta. Os enunciados apresentados em cada uma das seções anteriormente citadas compõem a construção de uma compreensão responsiva ativa

deste leitor/sujeito avaliado, entre outros critérios mais detidamente abordados no momento da apresentação da mencionada análise.

Neste momento do texto, o que torna-se necessário é apresentar considerações que amparem a compreensão da afirmação feita anteriormente sobre acreditar-se, neste estudo, que a configuração de uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado é sustentada pela construção composicional do gênero (BAKHTIN, 2000, p. 284) questão discursiva da qual cada uma destas seções e as respectivas caixas de texto que compõem no recurso Questionário - opção Questões – Dissertação é constitutiva.

Tal afirmação é possível, sabendo-se que em cada uma destas caixas são inseridos enunciados, que para Bakhtin (2000) ao serem elaborados pelo chamado locutor e aqui, neste estudo, pelo sujeito professor conteudista amparam uma compreensão responsiva ativa. Está assegurada pela construção composicional textualizada no enunciado. Nas considerações de Bakhtin (2000):

[...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, [...] é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2000, p. 320).

As considerações do autor (BAKHTIN, 2000) amparam as afirmações acerca das seções e as respectivas caixas de texto que compõem no recurso Questionário - opção Questões – Dissertação quando se trata da importância da elaboração, planejamento, produção por parte do professor conteudista e dos cuidados e critérios a serem seguidos por este sujeito professor autor da questão do gênero discursivo Questão Interpretativa (DURAN; MENEGASSI, 2016) /Questão Discursiva.

Gênero este que, em sua estrutura composicional, sustenta uma atitude ativa do sujeito leitor/sujeito estudante avaliado já que, na tessitura dos enunciados que compõem a referida questão, tem-se apresentada como característica “um acabamento específico que garante a possibilidade de resposta” (DURAN; MENEGASSI, 2016, p. 119), o professor pode construir uma compreensão responsiva ativa que possibilitará e permitirá uma construção de resposta que mantenha sintonia com a estrutura composicional do questionamento.

Tal sintonia regula a interação entre sujeito autor professor conteudista x proposição de questionamento x sujeito leitor estudante x resposta à proposição:

¹¹ Vide rodapé relativo à opção de marcação *Opções de revisão*.

O diálogo organiza a atuação de sujeitos que interagem entre si por meio da língua que compartilham socialmente. Por ser uma das formas mais primitivas da comunicação, ele apresenta, de maneira simples, como cada enunciado dentro de um evento interativo transpõe uma ideia completa, possui um acabamento específico que revela a posição do locutor e oferece subsídios para uma resposta. Dessa forma, ele atua como um jogo de respostas entre ao menos dois interlocutores. Se cada enunciado possui um acabamento específico que lhe permita ser respondido, a responsividade é um fenômeno oriundo do dialogismo. (DURAN; MENEGASSI, 2016, p. 119).

Neste entendimento, pode-se compreender que a referida construção, acredita-se no presente estudo, deve-se (ou deveria ser estabelecida pelo) ao funcionamento constitutivo do caminho interpretativo produzido pelo texto inscrito no gênero em discussão:

O gênero discursivo Questão Interpretativa reflete a constituição mais primitiva do diálogo, uma vez que também se caracteriza pelo par pergunta-resposta. Em resposta a essa condição, o gênero que discutimos aqui obedece ao modelo padrão do diálogo. No nível mais imediato ao ato enunciativo, as vozes do professor formador (texto-questão) e do professor em formação (texto-resposta) mantêm uma relação dialógica e, portanto, responsiva entre si. Por meio do acabamento específico dado ao texto-questão, a produção do texto-resposta se orienta a partir do que o texto-questão solicita, ocupando uma posição responsiva e encandeando-o na cadeia enunciativa. (DURAN; MENEGASSI, 2016, p. 121).

Tais considerações incidem sobre uma das possíveis compreensões acerca da construção do referido caminho interpretativo no que se refere também na configuração do recurso Questionário e da opção Questões – Dissertação: a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores* constituirá a proposição configurada no gênero discursivo Questão Discursiva/Questão Interpretativa.

Tais caixas de texto apresentam-se após o sujeito autor professor conteudista escolher o tipo de questão para adicionar: *Dissertação*, desta forma, ao optar por este tipo de questão, opta concomitantemente com o formato da avaliação em que tal questão se apresenta - uma avaliação discursiva. Avaliação esta em que a interação entre sujeito autor professor conteudista x proposição de questionamento x sujeito leitor estudante avaliado x resposta à proposição direcionada e determinada por finalidades características e peculiares, o professor emite frases com intenção de avaliar; o estudante emite frases correspondentes com intenção de ser avaliado.

“O professor quer saber se o aluno domina certos conteúdos e alcança certos comportamentos; o aluno quer demonstrar que conhece tais conteúdos e exerce tais comportamentos.” (CHOCIAY, 1998, p. 52).

As afirmações requerem que algumas compreensões - acerca do funcionamento constitutivo do caminho interpretativo produzido pelo texto inscrito no gênero em discussão - pontuadas teoricamente por Duran e Menegassi (2016), sejam trazidas à baila:

O acabamento do texto-questão incita uma resposta por parte do professor em formação. Esse acabamento específico desperta a responsividade em seu interlocutor. No sentido mais amplo, em que os participantes se colocam socialmente como professores em formação, esse posicionamento discursivo ajuda-os a compreender a necessidade de produzir a resposta ao questionamento do professor. Esse fator extratextual, pertencente ao contexto, contribui para o acabamento do enunciado, de modo a permitir-lhe que seja respondido. (DURAN; MENEGASSI, 2016, p. 121).

Além dos aspectos e fatores extratextuais, Duran e Menegassi (2016) discorrem acerca de demais aspectos constructos do caminho interpretativo produzido pelo texto do gênero em questão:

Outra observação que fazemos é que, uma vez que o texto-questão apresenta muitos elementos orientadores da produção do texto-resposta, essas orientações também se configuram como parte do acabamento do enunciado, dessa vez, no sentido mais estrito, no nível enunciativo. É respondendo a esse caráter específico que o professor em formação apresenta um texto resposta que tenta suprir as orientações dadas pelo texto-questão. Do mesmo modo, o texto-resposta possui um acabamento específico que realiza a produção feita segundo as orientações do texto questão, permitindo a interação entre os sujeitos professor-formador e professor em formação. Se o participante consegue realizar o solicitado pelo texto questão, o professor formador adota o que Bakhtin (2010[1979]) delimita como posição responsiva em relação ao desempenho do professor em formação, avaliando-o de modo positivo. (DURAN; MENEGASSI, 2016, p. 121).

Pode-se articular as teorizações de Duran e Menegassi (2016) com a compreensão de que o funcionamento do gênero discursivo Questão Interpretativa – possibilitado pela configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação, a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores* – permite que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem se constituam em um ambiente centrado no estudante e não no professor, já que “o Moodle possui características construcionistas, pois,

[...] permite diálogos e ações [...] e potencializa a colaboração através de ferramentas [...] possibilita a composição colaborativa, a interação, a formação para a coparticipação ou coautoria. [...] criam possibilidades interacionais e potencializam o diálogo problematizador em torno de uma temática específica; [...] propicia a problematização através da associação com materiais bibliográficos e problematização mediante a definição de questões orientadoras. (NARDIN; FRUET; BARROS, 2009, p.4).

Desta forma, na configuração de um questionário com questão dissertativa carregada no box (caixa de informação) Atividade avaliativa ou Avaliação pode-se potencializar uma relação caracteristicamente construcionista na qual a aprendizagem é particularmente efetiva quando o professor conteudista produz uma avaliação que possibilita a experimentação, interação, a construção processual de conhecimentos.

Tal potencialização só torna-se possível se as questões forem planejadas, tecidas, construídas favorecendo e permitindo que todos os participantes desse ambiente recebam orientações, tenham critérios definidos, clareza nas propostas e proposições, objetivos determinados, divulgados e metodologicamente sustentados, além das mencionadas questões que compõem o processo avaliativo em questão manterem uma estrutura composicional que comporte, mantenha e garanta uma relação dialógica e espiral de aprendizagem.

Nesta esteira, pode-se proceder um primeiro movimento descritivo, interpretativo e analítico, tanto do aspecto funcional da mencionada configuração do questionário com questão dissertativa carregada no box (caixa de informação) Atividade avaliativa ou Avaliação, quanto funcional e textual da construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores* no site do curso previamente criado e destinado para uma disciplina, abrigado no MOODLE.

Feitas estas considerações, pode-se iniciar o mencionado movimento pela caixa de texto *Descrição*: conforme já enunciado, em parágrafos anteriores quanto à funcionalidade desta caixa de texto, tem-se, neste espaço, a oportunidade do sujeito autor professor conteudista digitar/apresentar a(s) temática(s) e/ou subtemática(s) contempladas na questão, assim como, podendo apresentar enumerações e/ou listagem que contemplem aspectos da referida temática solicitada.

Quanto aos aspectos textuais já expostos, as enunciações expostas, nesta caixa de texto, ao mesmo tempo em que, para o sujeito avaliado, unificam a identificação da(s) temática(s) e/ou das subtemática(s) contempladas na questão, também, fragmentam no plano da caracterização, aspectualização, especificação, detalhamento do que é contemplado na mencionada questão.

Destes aspectos funcionais e textuais, pode-se inferir compreensões acerca do funcionamento constitutivo do caminho interpretativo produzido pelo texto inscrito no gênero em discussão que as orientações a serem inseridas nesta caixa devem/necessitam/demandam de um acabamento específico a fim de que as enunciações desta caixa (*Descrição*) não apenas caracterizem, aspectualizem, especifiquem a(s) temática(s) e/ou das subtemática(s) contempladas na questão, mas

que tal acabamento garanta um detalhamento que esteja em sintonia com as orientações contidas na caixa de texto *Texto da questão*.

Tal sintonia, entre detalhamento e proposição de questão, permitirá que a caixa de texto *Descrição* sirva-se para promover e iniciar o estabelecimento da interação entre os sujeitos: professor autor conteudista e sujeito leitor estudante avaliado.

Pode-se exemplificar o norteamento anteriormente descrito com a possibilidade de o professor autor conteudista, nesta caixa de texto, discriminar enumerações e/ou listagens que discorram e circunscrevam aspectos da referida temática solicitada no que diz respeito à pertinência do estudo e apropriação do conhecimento em questão no processo de formação acadêmica que este sujeito leitor estudante avaliado está vivenciando na disciplina ou no curso em questão. Bem como, tais discriminações esclareçam em que aspectos a compreensão, apropriação da referida temática ou o alcance dos objetivos propostos na referida questão contribuem no processo de formação de um profissional reflexivo do referido sujeito avaliado.

Essas afirmações remetem à possibilidade pertinente de que, na referida caixa, o professor textualize os objetivos de aprendizagem articulados aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias a este sujeito estudante quando em contexto de atuação. Ou seja, os objetivos apresentados tanto devem assegurar quanto, nesta apresentação, não podem distanciar as facetas de formação acadêmica e formação profissional que o repertório de conhecimentos abordados pela e na referida temática abordada na questão permite atingir.

Ao ler o texto inserido na caixa *Descrição*, este sujeito avaliado deve perceber em que contribuirá a compreensão e apropriação demonstrada ao conseguir realizar o solicitado pelo *Texto da questão*, percebendo, nesta textualização, que os enunciados apresentados na caixa *Descrição* sustentam uma relação de compartilhamento de papéis dos participantes em que para o sujeito estudante tal descrição aponte para a presente dimensão da formação acadêmica e futura dimensão da formação profissional. Desta forma, o(s) texto(s) presentes, nesta caixa, devem (deveriam/necessitam) ser produzidos pelo professor tendo como norteamento provocar e deflagrar a geração colaborativa de conhecimento.

Dando prosseguimento, foca-se a atenção tanto acerca dos aspectos funcionais quanto dos textuais da caixa de texto em que é inserido o enunciado da questão, a caixa: *Texto da questão*. Conforme já explicitado, caixa em que o professor digita/posta, insere a(s) proposição(ões) que compõe(m) a referida questão por meio de um ou vários questionamentos, assim como, podem ser apresentados textos

complementares com imagens, tabelas, gráficos vídeos, etc. Funcionalmente, tal caixa permite a postagem da problematização e dos elementos orientadores para produção do texto dissertativo por parte do sujeito avaliado. No que se refere aos aspectos composicionais e discursivos do texto a ser postado na referida caixa, *Texto da questão*, o acabamento dado pelo professor nos referidos enunciados deveriam (necessitariam) despertar a responsividade neste interlocutor /sujeito leitor avaliado. Responsividade que será proclamada a ser textualizada no texto resposta com a expressividade de um posicionamento discursivo.

O posicionamento construído pelo *Texto da questão* em que a compreensão da necessidade de produzir a resposta ao questionamento do professor é sustentada por fatores extratextuais, pertencentes ao contexto, que contribuem para o acabamento do enunciado e permitem que seja respondido. Neste entendimento, tal proposição enunciada no *Texto da questão* deve apresentar elementos orientadores da produção do texto-resposta, elementos que discursivamente orientem como o texto resposta deve ser estruturado e constituído.

Estas orientações incidem no acabamento do(s) enunciado(s) – texto resposta, ou seja, no nível enunciativo. Pode-se exemplificar tais elementos orientadores que necessitam de serem assegurados pelo autor/professor, buscando o alcance do nível discursivo e enunciativo do *Texto da questão*, decorrendo na construção do conhecimento e construção composicional do texto resposta com a apresentação de textos motivadores que contribuam para gerar e gestar ancoragens e relações entre o repertório cultural, histórico, social do estudante e o repertório teórico solicitado pela questão.

Ou seja, tais textos motivadores auxiliariam e contribuiriam para que o estudante construísse e textualizasse este conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente na ação de transcrever mecanicamente ou superficialmente este conhecimento no texto resposta. Salienta-se que mesmo tendo o cuidado de garantir que sejam explicitados os aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-resposta na proposição textual do *Texto da questão*, é necessário (seria necessário) que tais aspectos instrucionais não prevaleçam, ou sejam desconsiderados em detrimento aos aspectos que dizem respeito aos elementos orientadores para produção do texto dissertativo por parte do sujeito avaliado.

Dito de outro modo, cabe ao autor deixar claro os critérios a serem observados para o atendimento ou não atendimento da proposta sem perder de vista os aspectos textuais que dizem respeito à formulação da problematização, da pergunta – para

tanto, o autor pode aquilatar a produção da questão discursiva tomando alguns cuidados: existe clareza na enunciação da situação ou problema proposto (*O que a questão está solicitando? Qual o assunto ou conteúdo envolvido?*), atentam-se os comandos, questiona-se se a formulação se apresenta como deflagradora de uma resposta.

Tais cuidados decorrem que a qualidade do texto resposta seja de responsabilidade não apenas do estudante que irá respondê-la, mas também, do professor que formulou a questão; a construção de um caminho interpretativo é sustentada dialogicamente, interativamente e colaborativamente na construção do conhecimento proporcionada pela funcionalidade e usabilidade da ferramenta utilizada numa relação de complementariedade das duas caixas de texto: *Descrição e Texto da questão*.

No que se refere aos aspectos funcionais da caixa de texto - *Feedback geral*¹²: caixa de texto em que encontra-se postado o texto a ser apresentado para o estudante avaliado depois que este responde a questão; apresentação que está vinculada à marcação das *Opções de revisão*, a qual controla a apresentação do texto que é inserido na seção *Feedback geral*. Já, no que se refere aos aspectos textuais, tal postagem apresenta uma possibilidade de delimitação da posição responsiva que foi projetada, planejada, buscada no *Texto da questão*.

Conforme já foi apresentado em considerações anteriores, o *Feedback geral* permite ao professor conteudista produzir um texto que apresente considerações teóricas complementares e elucidativas relativas à temática solicitada e abordada na referida questão ou às compreensões mobilizadas e requeridas, ao sujeito avaliado. Assim como, podem ser inseridas referências e sugestões de leitura que poderão amparar teoricamente ao estudante na comparação e análise do texto resposta por ele produzido.

As considerações apresentadas no *Feedback geral* devem possibilitar que o sujeito estudante avaliado faça inferências que decorram na autoavaliação acerca da resposta dada. Daí a necessidade de o professor retomar: à formulação da problematização - da pergunta, os comandos, os objetivos propostos a serem alcançados, os aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-

¹² Ressalta-se que esta caixa de texto – *Feedback geral* – não se trata da caixa de texto específica para ser inserido/postado o comentário feito pelo avaliador da referida resposta. Restringe-se neste estudo, as caixas de texto que se apresentam na configuração na postagem da Questão discursiva e que serão visualizadas pelo aluno ao acessar o boxe (caixa de informação) Atividade avaliativa ou Avaliação. O texto inserido no *Feedback geral* é postado no momento em que a referida questão é postada, portanto, ao configurar a atividade e, conseqüentemente, antes do aluno responder.

resposta, os elementos orientadores para produção do texto dissertativo. A estrutura composicional da retomada permite ao autor do *Feedback geral* tentar alcançar, nesta caixa de texto, as dimensões de processos avaliativos formativos, oportunizando o envolvimento do estudante na construção e reconstrução do conhecimento, além da promoção da construção de uma postura autônoma na aprendizagem deste sujeito avaliado.

O professor autor deve ter o cuidado de que a estrutura composicional do texto postado no *Feedback geral* não se restrinja à correção do produto final de uma atividade, e sim, um roteiro que auxilie a reflexão e análise crítica por parte do sujeito avaliado quanto ao alcance de objetivos determinados. Além do referido cuidado, salienta-se que tal caixa de texto não pode apresentar um texto que se caracterize textualmente como gabarito da questão, texto este que, geralmente, foca apenas nos aspectos conceituais e incidem apenas sobre o objeto do conhecimento, desta maneira, não permitem ao leitor/sujeito avaliado que a compreensão do conteúdo seja ampliada, e sim, o referido texto restringe-se ao caráter injuntivo de uma resposta pronta ausente da possibilidade reflexão. Visto que, no texto caracterizado como Gabarito, tem-se apresentada uma resposta correta levando-se em consideração o comando apresentado anteriormente sem possibilidade, do sujeito avaliado, ter tido outras possíveis interpretações ou variáveis na compreensão que textualizam-se em enunciados diferentes do mencionado gabarito, porém que encaminham para alcance os objetivos propostos ou abordam a temática com outro olhar, entre outros aspectos que não são contemplados quando se propõe um Gabarito na caixa *Feedback geral*.

A última caixa de texto, que neste estudo pretende descrever e interpretar analiticamente quanto aos aspectos funcionais e textuais, e que é apresentada na configuração de um questionário com questão dissertativa carregada no boxe (caixa de informação) Atividade avaliativa ou Avaliação é a caixa: *Informação para avaliadores*. Caixa que se configura na funcionalidade de nela serem inseridas orientações, postados os critérios planejados e definidos pelo sujeito autor professor conteudista direcionados ao(s) sujeito(s) avaliador(es) da referida questão discursiva.

O aspecto funcional não deve limitar os aspectos textuais a serem contemplados na estrutura composicional do texto produzido pelo professor autor, visto que os enunciados ali apresentados devem constituir-se de textualizações que apresentem medidas e procedimentos que reduzam a subjetividade no e do processo de correção por parte do sujeito avaliador. Sugere-se que a estrutura composicional do texto a ser inserido, nesta caixa, seja elaborado apresentando considerações que elenquem, abordem e discriminem os principais aspectos a serem apresentados no

texto-resposta, assim como, a retomada dos critérios, comandos e objetivos traçados na proposição da questão que decorrerão no grau de relevância da apresentação no texto-resposta de uma ou mais considerações fundamentais que merecem ser enunciadas na resposta dada.

Os movimentos de descrição, interpretação e análise até aqui apresentados permitem a compreensão de que o funcionamento do gênero discursivo Questão Discursiva (possibilitado pela configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação, a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores*) permitem que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem instaurem um diálogo norteado por objetivos específicos. Além disto, a construção composicional é constitutiva da construção de interpretação na e da leitura do sujeito avaliado, da finalidade da eventual reação-resposta, da construção de uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado, entre outros critérios que serão considerados quando, no presente estudo, for sugerido o produto de aplicabilidade pedagógica.

Produto este, que na presente dissertação, busca apresentar possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que se materializem em instrumentos avaliativos, abrigados no MOODLE, aplicados em avaliações discursivas que procurem ajustar-se às necessidades discentes de cursos na modalidade EAD e aos objetivos esperados de serem alcançados por docentes desta modalidade.

8 METODOLOGIA DA PESQUISA - CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS - DESCRIÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO

Para o desenvolvimento do presente estudo, a metodologia a ser aplicada abrangerá pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A fundamentação teórica será realizada a partir da pesquisa bibliográfica mediante leitura, ressaltando os pontos abordados pelos autores relacionados à Educação a Distância, os desafios no processo avaliativo e o espaço de aprendizagem e pesquisa. A pesquisa bibliográfica serve para fomentar a compreensão sobre o assunto, fornecendo embasamento teórico e contraponto às análises processadas em recorte selecionado.

Para este trabalho, opta-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo que constituirá no levantamento de informações e estudos a respeito do processo

avaliativo no espaço de ensino e de aprendizagem da Educação a Distância, buscando a ressignificação da construção do conhecimento.

Os autores consideram que a pesquisa qualitativa pressupõe o convívio direto e prolongado do pesquisador com o meio e a situação que se investiga e justificam que os fenômenos que ocorrem naturalmente sofrem influências do contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11 e 12).

A pesquisa de campo, mais detidamente descrita nos parágrafos subsequentes, será realizada na coleta e análise de amostras, em caráter exemplar, representativas extraídas do referido recorte no corpus descrito, amostras em que se materializem articulações entre o método, a metodologia, critérios e objetivos, desempenho e feedback, formatos e instrumentos, sujeito avaliador e avaliado, conhecimento prévio e adquirido, entre outros aspectos a serem mobilizados nesta e desta articulação.

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo-interpretativo. A referida análise, conforme pode-se perceber, no decorrer do texto deste estudo aqui apresentado, ancora-se em critérios que identificam a presença da dimensão diagnóstica nestas amostras – avaliações discursivas - no que diz respeito à construção composicional das questões.

Nesta composição, observar a presença/ausência nas enunciações constitutivas da questão (os enunciados serão analisados qualitativamente), a instauração de diálogo norteado por objetivo específico, a construção de interpretação na e da leitura do sujeito avaliado a finalidade da eventual reação-resposta, a construção de uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado, entre outros critérios, mais detidamente abordados no momento da apresentação da mencionada análise.

Ancorando-se em Gil (2008), no que se refere à finalidade da presente pesquisa, considera-se que se tratando de um estudo que serve para a possibilidade de configuração de um produto de aplicabilidade pedagógica, que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica, que vise à contribuição para o processo avaliativo e formativo de discentes, pode-se caracterizar a mencionada finalidade como aplicada.

À vista disso, procede-se a coleta e análise de amostras, em caráter exemplar, por conseguinte, pode-se considerar, segundo Silva (2004), de natureza observacional. Tal natureza é decorrente de tipificar a abordagem como qualitativa (OLIVEIRA, 2011) constitutiva da textualização descritiva-interpretativa, textualização

esta, ancorada em critérios analíticos mobilizados ao observar a construção composicional das questões.

Tais pressupostos tornam consequente, tanto o caráter exploratório (GIL, 2008), descritivo (GIL, 2008) dos objetivos propostos no presente estudo, quanto os procedimentos que delineiam pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003), a pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2003) e o estudo de campo (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Nesta compreensão, conforme Cajueiro (2013), assume-se o caráter transversal da investigação e análise do recorte selecionado no mencionado corpus escolhido. Recorte em que se define, conforme Patino e Ferreira (2018), por inclusão como critério de escolha dos dados, bem como, caracteriza-se tal recorte do processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade EAD, como primário (CAMPANA, 1999) e privado.

Feitas estas considerações, pode-se iniciar a exposição acerca da contextualização do corpus e a apresentação de enunciações descritivas sobre o processo avaliativo.

A avaliação deve ser entendida como um processo, cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, do modo como foram organizadas e desenvolvidas, estão realmente atendendo a propósitos de estudantes e professores e, assim oferecer subsídios para o aprimoramento da relação ensino- aprendizagem.

No ensino a distância, alguns autores têm procurado mudar a forma de execução desse processo, reformulando posturas mecanicistas e buscando informações integradas, de natureza quantitativa e qualitativa, que oferecem uma visão mais global do modelo de ensino- aprendizagem. (LEZANA, FEUERSCUTTE, VENTURA, 2002)

Neste aspecto, percebe-se que a equipe pedagógica e multidisciplinar do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da IES, atenta-se sobre determinados pontos e características vinculadas a essas duas perspectivas, reconhecendo, neste estágio do processo educacional, o meio para se determinar a efetividade e o valor da instrução.

Tal afirmação é possível, visto que se observou, no processo avaliativo dos referidos curso e instituição, a abordagem quantitativa, a qual prioriza os aspectos mais objetivos do processo, assim como, a abordagem qualitativa, que envolve uma análise baseada em juízos de valor, na perspectiva das interpretações diante dos fins para os quais esta avaliação foi elaborada.

As abordagens distinguem as estratégias ou formas de avaliação adotadas no referido curso: a avaliação formativa e a avaliação somativa. Observa-se que as práticas de avaliação, por sua vez, possibilitam a equipe pedagógica e multidisciplinar investigar sistematicamente os resultados da atividade a distância, decidindo seu aprimoramento e/ou continuidade.

A avaliação somativa é reconhecida no presente contexto como procedimento de avaliação de reação, envolve a análise da eficácia global do curso, servindo como base para a revisão e redimensionamento do processo. (WILLIS, 1992). Esta é conduzida normalmente após a realização do programa da disciplina.

Já, a avaliação formativa, se desenvolve, conforme WILLIS (1992), durante todas as etapas de desenvolvimento do programa da disciplina, com o objetivo de acompanhar, passo a passo, o atendimento às demandas dos estudantes, adaptando conteúdos, identificando possíveis falhas e promovendo ajustes. Acredita-se que é um mecanismo para avaliar efetivamente o programa da disciplina, promovendo um feedback sistemático tanto no direcionamento da aprendizagem dos estudantes quanto dos professores que ministram a disciplina.

Porém, não só estes aspectos que a equipe pedagógica e multidisciplinar da IES procura observar e salientar no processo avaliativo do referido curso. Conforme Simonson (1997), no processo avaliativo em questão, apresenta-se a necessidade de ampliar estas formas de avaliação, incorporando às atividades métodos e perspectivas interativas. Para tanto, segundo proposta pedagógica pesquisada: “detectou-se a necessidade de buscar realizar as mencionadas atividades através de trabalhos com grupos, estudos de casos, propostas de análises e inferências, exposição argumentativa as quais permitem uma compreensão mais rica dos fatos ocorridos nos eventos de ensino.”

Sendo assim, no mencionado curso, a proposta de metodologia da avaliação se baseia na associação de medidas de caráter qualitativo e quantitativo, no sentido de que o processo seja interpretado não apenas em suas dimensões objetivas, mas em bases mais subjetivas, como a qualidade de seus conteúdos e os pressupostos pedagógicos.

O processo avaliativo e sua respectiva metodologia, descritos a seguir e adotado no curso em questão em suas diferentes abordagens nas turmas em andamento, revelam a complexidade deste processo educacional que deve considerar todos os elementos inseridos na relação ensino e aprendizagem. Destaca-se a esse respeito, a relevância dos fundamentos pedagógicos que permeiam esta relação, assim como, orientam a avaliação na IES. A instituição, segundo

investigação realizada, procura focalizar, permanentemente, os objetivos de todas as instâncias envolvidas na relação de aprendizagem, ou seja, dar condições de analisar se os propósitos da aprendizagem estão gradativamente, sendo atingidos. (ABREU; MASETTO, 1980; LUCKESI *et al*, 1998).

Para tanto, detectou-se na referida proposta pedagógica, que tal avaliação deve ser programada e realizada de forma coerente com os objetivos propostos para a aprendizagem; acompanhando e realimentando este processo de forma contínua e sistematizada, em consonância às necessidades e demandas identificadas no decorrer do mesmo. A avaliação, nesta proposta, é enunciada como um elemento substancial do processo ensino-aprendizagem já que, segundo este texto pesquisado, certificará a seriedade e a credibilidade dos cursos ministrados.

Conforme foi exposto no arcabouço teórico que sustenta conceitualmente este estudo, esta necessidade é mais evidente em um sistema a distância, que exige por sua própria natureza, maior previsão e antecipação de todas as ações que se vão realizar em quaisquer de seus elementos estruturais sejam estudantes, materiais didáticos ou professores.

Para sucesso e ajuste no modelo do curso, a equipe pedagógica e multidisciplinar demonstra ocupar-se, durante etapa de planejamento e desempenho do curso, planejar e desenvolver estratégias e instrumentos que permitam avaliar o aprendizado deste discente, tanto individualmente quanto coletivamente, assim como a efetividade de todos os aspectos do curso. A investigação da referida proposta permite afirmar que a mencionada equipe procura, com estes ajustes, ter certeza de que o processo avaliativo funciona e cumpre os objetivos para que foi destinado.

Tem-se enunciado, no texto da proposta em questão, que o resultado do processo de avaliação deverá levar a um conhecimento profundo do funcionamento do curso e todos os seus aspectos básicos: organização, materiais didáticos, apoio tutorial e avaliação da aprendizagem dos estudantes. Percebe-se que requer que este conhecimento seja transformado em variados informes de avaliação, com sugestões e recomendações que levem os responsáveis pelo curso a decisões de continuidade ou de mudança dos elementos afetados.

Estas considerações permitem trazer à baila as teorizações de Moore (2007) que cita que “um dos pontos fracos no planejamento e desenvolvimento de muitos programas de Educação a Distância é a falta de checagem rotineira dos materiais e da mídia. A avaliação deve ser feita continuamente por meio de ciclos de planejamento, desenvolvimento e implementação, para assegurar o funcionamento de tudo como planejado” (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Conforme alicerça a fundamentação teórica apresentada em capítulos anteriores, na Educação a Distância, para que a avaliação da aprendizagem possa ser um importante elemento formativo, o ideal é que ela seja: aberta – utilizar mais de um meio; realizável a qualquer momento – depender mais do estudante e de seu próprio processo de aprendizagem que das especulações e convivências da instituição docente que promove o curso; oferecer informações sobre os erros cometidos e suas possíveis causas, orientação sobre a resposta e como alcançá-la por outros meios a partir dos próprios erros; mais que medir quantidades ou refletir o momento pontual, deve partir da situação presente para levar mais à frente o processo de aprender, em busca dos objetivos.

Tais pressupostos teóricos podem ser lidos e interpretados no Manual de Avaliação disponibilizado ao estudante do referido curso e da mencionada instituição, em que se tem: *“a Avaliação da Aprendizagem é realizada por disciplina, mensalmente, e tem como propósito identificar o conhecimento adquirido pelo aluno com base nos conteúdos fornecidos e sugeridos. As avaliações da *** estão em conformidade com a concepção dos cursos, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem do aluno. Para que os objetivos sejam alcançados, desenhamos uma estrutura avaliativa que contempla várias formas de avaliação.”* (MANUAL DO ALUNO, 2020, s. p.).

As afirmações permitem interpretar, que para a instituição, a avaliação desempenha um papel de suma importância como instrumento sistemático de correção de falhas e promoção de acertos. Por isso, segundo nosso percurso analítico, ela não pode ser feita isoladamente do processo de execução e acompanhamento das ações. Desse modo, devidamente planejada, torna-se tarefa e competência de todos os agentes do processo.

O referido Manual inicia a apresentação de uma avaliação constituída caracteristicamente de aspectos formativos, tratam-se dos denominados Exercícios de Fixação 1, 2 e 3 – Online. Tem-se descrito no referido manual que *“cada disciplina ofertará exercícios de fixação, que consistem em 10 questões objetivas; com 5 alternativas e 3 tentativas para realização. Os exercícios estão disponíveis na sala de aula em cada uma das disciplinas, devem ser usados como uma forma de estudo e fixação dos conteúdos, desta maneira não está previsto pontuação para eles.”* (MANUAL DO ALUNO, 2020, s.p.). Tal explicação possibilita inferir o mencionado caráter formativo já que o exercício em questão “[...] opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens.” (CARDINET, 2012, p. 14).

Embora, no presente estudo, os mencionados exercícios sejam considerados com características da avaliação formativa, o Manual em questão destina e denomina o próximo tópico de Processo Avaliativo, em que se enuncia: “*O processo avaliativo da *** é composto por: avaliação discursiva online – 3,5; avaliação objetiva presencial – 4,5; programa de habilidades e competências – 1,0; exercícios do conhecimento – 1,0; Total – 10,0*” (MANUAL DO ALUNO, 2020, s.p.).

Trata-se de um processo de caráter somativo e formativo. Somativo porque os aspectos do processo avaliativo estão centrados no que tange aos esforços de se visualizar um conjunto de aquisições dos acadêmicos, a fim de uma aprendizagem e da habilitação. Formativo quando se insere dentro de uma ação pedagógica integrada ao macro-processo do ensino-aprendizagem delineado no modelo curricular do curso.

Nesse sentido, parte-se da premissa de que o conhecimento é construído e não transmitido e esta construção resulta do engajamento do aprendiz em uma atividade. O conhecimento deve ancorar-se no contexto e o processo de significação inerente à aprendizagem, “requer articulação, expressão ou representação do que é aprendido” (JONASSEN; PECK; WILSON, 1999).

Quanto à Avaliação Discursiva On-line, o mencionado manual explicita: “*o aluno deverá responder as questões no ambiente virtual de aprendizagem, com seu próprio login e senha, sem a necessidade da presença no polo. O objetivo maior deste modelo avaliativo é desenvolver no aluno a sua competência escrita, aliada à capacidade de pesquisa, por este motivo, a Avaliação Discursiva é considerada uma produção textual que envolve pesquisa, elaboração e reelaboração de conceitos e construção de texto.*” (MANUAL DO ALUNO, s.p., 2020).

Esta descrição permite inferir que esta avaliação se caracteriza considerando que o aprender é um processo ativo e dinâmico, no qual os estudantes organizam novas informações, utilizando pensamento crítico e criativo, os acadêmicos são estimulados por tarefas de aprendizagem que são relevantes, autênticas, desafiadoras e diferentes, baseadas na sua preferência, ritmo e capacidades únicas.

Para tanto, tem-se um sistema que agrega ferramentas de suporte à realização das atividades do estudante nas diversas situações do processo ensino-aprendizagem: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) abrigado no MOODLE versão 3.4. Quanto aos referidos aspectos, tem-se no Manual em questão: “*As questões discursivas estarão disponíveis para conhecimento a partir do primeiro dia de aula para que o acadêmico possa estudar, pesquisar e elaborar suas respostas ao que lhes foi pedido. A postagem dessa resposta, porém, deverá acontecer em período*

pré-estabelecido em calendário. Cada tentativa terá a duração máxima de 2 (duas) horas para a realização” (MANUAL DO ALUNO, s.p., 2020).

Infere-se, portanto, na interpretação e análise desta descrição, que o AVA apresenta o conceito que visa a integração de professores e estudantes na geração do conhecimento, buscando tirar tanto o professor da posição de espectador/receptor para o produtor de conteúdo que expõe suas opiniões, debate temas em caráter de igualdade com os demais atores do processo.

Acredita-se que o AVA seja um agente na e da proposta de metodologia da avaliação do referido curso, o qual se baseia na associação de medidas de caráter qualitativo e quantitativo, no sentido de que o processo seja interpretado não apenas em suas dimensões objetivas, mas em bases mais subjetivas, como a qualidade de seus conteúdos e os pressupostos pedagógicos, já que o AVA potencializa as possibilidades de interatividade do material impresso-apostila e dos encontros presenciais proporcionados nas aulas.

Tal análise é possível a partir da referida descrição: *“Para acadêmicos matriculados em disciplinas do 1.º ano do curso – 1 (uma) questão discursiva a ser respondida - 2 (duas) tentativas de realização. Obs.: Deverá responder a mesma questão nas duas tentativas, sendo que, após postar a primeira tentativa receberá orientações do professor avaliador, e poderá aperfeiçoar suas respostas e melhorar seu desempenho na segunda tentativa. Será considerado o melhor desempenho como nota da avaliação, ou seja, prevalecerá a tentativa com a maior nota obtida pelo aluno. [...] Para acadêmicos matriculados em disciplinas a partir do 2.º ano do curso - – 1 (uma) ou 2 (duas) questões discursivas a serem respondidas - 1 (uma) tentativa de realização. Obs: as questões devem ser respondidas no mesmo campo de resposta no portal.”* (MANUAL DO ALUNO, s.p., 2020).

O próximo tópico apresentado no Manual é *“Avaliação Objetiva Presencial”*. Tópico em que se apresentam os seguintes enunciados: *“é composta por 10 (dez) questões objetivas, com 5 (cinco) alternativas, e deve ser respondida no polo de apoio presencial, mediante senha disponibilizada pelo assistente acadêmico para acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. A avaliação é individual e sem consulta. Nesta avaliação o acadêmico terá (uma) tentativa de envio da prova e duração de 2 (duas) horas para sua realização.”* (MANUAL DO ALUNO, s.p., 2020).

Nesta ferramenta, abrigada no MOODLE, elaboram-se questões randomicamente com as questões existentes na ferramenta “banco de questões”. O Banco de Questões é uma ferramenta destinada ao armazenamento e gerenciamento de questões.

O professor terá acesso ao banco de questões pela sua intranet e dentro do AVA, como por exemplo, quando for necessário criar uma questão no momento de montar a referida avaliação. O gerenciamento do banco de questões consiste em cadastrar, consultar, alterar, visualizar os dados técnicos da questão, visualizar a questão da mesma maneira como o acadêmico irá visualizar, excluir e anular (dentro da funcionalidade visualizar) uma questão.

O acadêmico, após marcar alternativa que acredita estar correta, imediatamente visualiza uma mensagem que atesta seu acerto ou erro, com o diferencial do comentário da questão tornando esta forma de avaliação formativa possível de agregar valor na construção de uma aprendizagem significativa dos sujeitos.

Outra possibilidade significativa de agregar valor ao processo avaliativo do curso com características formativas e que se encontra no AVA à disposição do estudante, é descrita no tópico intitulado “*Avaliação do Programa de Habilidades e Competências*”, o qual apresenta as seguintes considerações: “*será realizada com o preenchimento de um questionário com 5 (cinco) questões objetivas, com 5 (cinco) alternativas, abordando temáticas essenciais para a formação e desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais. A pontuação será conforme o número de acertos na Avaliação. A nota de cada questão será a fração da nota total (1,0) dividido pelo número de questões, ou seja, cada questão vale 0,2. Estará disponível no login do próprio acadêmico, que deverá responder diretamente no portal ao concluir a atividade. A avaliação deverá ser respondida em período pré-estabelecido em calendário. O acadêmico terá 1 (uma) tentativa de envio da prova e 1 (uma) hora para realização*” (MANUAL DO ALUNO, 2020, s.p.). Estas considerações permitem afirmar que para que se tenha qualidade nestas ações, o foco de quem produz tais questões devem estar no aprendiz.

Além das formas de avaliação acima descritas, procura-se a comprovação dos objetivos específicos de cada unidade didática/disciplina utilizando-se de momentos avaliativos que são autoprogramados para a correção e aplicação uniformes, um destes momentos é a denominada “*Exercício do Conhecimento*”. Atividade em que “*o acadêmico deverá responder 5 (cinco) questões objetivas, com 5 (cinco) alternativas, no ambiente virtual de aprendizagem, sem necessidade de presença no polo. Nesta avaliação, o acadêmico terá 1 (uma) tentativa de envio da prova e duração de 1 (uma) hora para a sua realização*” (MANUAL DO ALUNO, 2020, s.p.).

Percebe-se que a funcionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE fortalece a noção de que o aprendizado ocorre

particularmente bem em ambientes colaborativos. Tal configuração permite que se estabeleça uma relação de interação proporcionada e sustentada por recursos constitutivos das ferramentas de interação entre os agentes envolvidos: professor, estudante, conhecimento.

Tem-se, assim, a contextualização do corpus no qual configura-se a investigação e análise do recorte indicado no referido corpus a fim de detectar desafios e fragilidades encontrados pelos docentes no planejamento, elaboração, formatação e correção, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado e, após análise dos referidos desafios e fragilidades, propor possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que, em primeiro lugar, problematizem e desestabilizem as concepções que se materializam em instrumentos avaliativos que buscam ajustar-se às necessidades discentes e aos objetivos esperados de serem alcançados.

9 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS – SELECIONANDO O RECORTE - POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

A tentativa de análise a ser feita é constitutiva do recorte tracejado e textualizado no encalce dos movimentos descritivos, interpretativos e analíticos, tanto do aspecto funcional da configuração do questionário com questão dissertativa carregada no boxe (caixa de informação) Atividade avaliativa ou Avaliação, quanto funcional e textual da construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores* no site do curso previamente criado e destinado para uma disciplina, abrigado no MOODLE.

Nesta esteira, para demarcar os limites do referido recorte, arvora-se de uma pesquisa que dimana considerações analíticas de cunho descritivo-interpretativo. A referida análise ancora-se em critérios que identificam a presença da dimensão diagnóstica nas amostras coletadas e selecionadas – avaliações discursivas - no que diz respeito à construção composicional das questões.

Nas mencionadas amostras, busca-se investigar a composição dos referidos textos, composição em que se pode identificar a presença/ausência nas enunciações constitutivas da questão (os enunciados serão analisados qualitativamente), a instauração de diálogo norteado por objetivo específico; a construção de interpretação na e da leitura do sujeito avaliado a finalidade da eventual reação-resposta; a construção de uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado, entre

outros aspectos mais detidamente abordados no momento no desenvolvimento desta etapa do presente estudo.

Neste entendimento, a fim de se atingir os objetivos desta pesquisa, optou-se por trazer como recorte avaliações discursivas e suas respectivas questões discursivas planejadas e produzidas por professores autores da disciplina de Psicologia da Educação do mencionado curso, questões que seriam postadas compondo a *Avaliação Discursiva On-line*, já descrita em enunciações anteriores, no Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina, para posteriormente serem acessadas e respondidas pelos discentes.

Nota-se, no entanto, que não se pode analisar o referido recorte – questão discursiva - sem antes conhecer o texto que ampara a produção deste gênero no contexto acadêmico. O sujeito professor autor que planeja e produz uma questão discursiva, faz ancorado no “mapeamento de todas as ações que uma disciplina vai adotar para a sua realização” (NEVES, 2012, p. 90). Tal mapeamento configura-se no Plano de ensino da disciplina, este texto que “prevê toda a condução que será dada a uma disciplina.” (NEVES, 2012, p. 90).

Nesta esteira, tem-se como primeiro movimento de tracejo dos limites do recorte o conhecimento e compreensão do Plano de ensino da disciplina Psicologia da Educação. Disciplina que tem como elemento essencial e norteador do referido plano a “descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual/procedimental de uma disciplina” (NEVES, 2012, p. 93). Destarte, tem-se tal descrição configurada na ementa:

A perspectiva histórica da psicologia do desenvolvimento: objeto de estudo, objetivos e finalidades. Conceito de desenvolvimento; Princípios e leis do processo de desenvolvimento; Fundamentos biopsicossociais da infância e da vida adulta: o desenvolvimento humano nas dimensões biológica, cognitiva, social, emocional, afetiva e moral. A Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia. Teorias de Desenvolvimento e Aprendizagem - conceitos, princípios gerais e epistemológicos. Aprendizagem e a construção do pensamento. Principais abordagens teóricas da aprendizagem, suas contribuições e implicações para a prática pedagógica na sala de aula.

Para continuar a apresentação e descrição do referido plano, percebe-se a necessidade de salientar que a Proposta Pedagógica do curso estabelece que a condução do processo educacional que deve ser desencadeado pelo docente de ser norteada “*com base no desenvolvimento de competências pressupõe a preparação dos profissionais desenvolvidos, um ambiente pedagógico diferenciado, uma prática pedagógica interdisciplinar, contextualizada, integradora do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver.*”

Desta forma, tem-se as nomenclaturas “Competências e Habilidades” para apresentar “objetivos nortearão as ações do professor e orientará a forma de avaliar, ou seja, a avaliação será feita baseada no que foi proposto pelos objetivos, para verificar se foram alcançados ou não.” (NEVES, 2012, p. 93).

Tais nomenclaturas, segundo a referida Proposta, traduzem e são interpretadas como “capacidades de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Esta compreensão resulta que tais competências e habilidades se constituem em ações a serem concretizadas pelos estudantes, portanto, deveriam poderiam/orientar a forma de avaliar.

As afirmações são possíveis mobilizando a noção de competência, a qual remete

[...] para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida. (DIAS, 2010, p. 75).

As considerações de Dias (2010) permitem a percepção de que as competências se referem às habilidades, ao conhecimento e as atitudes que o sujeito estudante deverá alcançar. Tais conceitos competências e habilidades se inter-relacionam e se interdependem, conforme Pasetto e Boer Rios (2019) consideram. As referidas teóricas demonstram esta interpretação quando afirmam que o conceito *competências* é “semelhante, sendo um conjunto de saberes com qualidade, capacidade de fazer e saber-fazer que com o tempo se torna uma habilidade, sendo adquirido por aquilo que já foi realizado.” (PASETTO; BOER, 2019, p. 348).

No mencionado Plano, há as seguintes enunciações compondo o campo *Competências e Habilidades* a serem desenvolvidas e alcançadas pelos estudantes: *Conhecer as principais teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Refletir sobre as contribuições da Psicologia para a Educação; Compreender o sujeito da aprendizagem em sua complexidade subjetiva e seu contexto relacionado; Analisar a construção do pensamento e as principais abordagens teóricas da aprendizagem.*

De acordo com Neves (2012), os objetivos devem ser pensados em três dimensões: “o conhecimento: o que os alunos têm de saber; A aplicação: o que os alunos vão fazer com o que aprenderam; Os valores: de que forma os alunos vão aplicar o que aprenderam.” (NEVES, 2012, p. 93).

Observando as enunciações do campo anteriormente citadas, pode-se inferir que a maioria das Competências e Habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas pelos acadêmicos dizem respeito à dimensão do conhecimento. A segunda e a última enunciação podem ser interpretadas como envolvendo a dimensão da aplicação.

Acredita-se que a dimensão dos valores não parece ser contemplada ou vislumbrada nas referidas enunciações, o que, provavelmente, comprometerá o consequente planejamento e produção das atividades que irão verificar se o estudante alcançou ou tracejou o norteamento desejado, enunciado, objetivado. Estas afirmações são possíveis encontrando amparo em Neves (2012), quando esta teórica alerta acerca desse cuidado em se pensar, planejar os objetivos contemplando as referidas dimensões:

Não quer dizer que seja necessário elaborar sempre três. A proposta é vislumbrar ações a serem concretizadas além de simples aquisição de conhecimento. Assim, ao pensar no processo avaliativo, as atividades vão além de verificar se o aluno adquiriu conhecimento, mas também de analisar se ele sabe o que fazer com o conhecimento que foi adquirido e de que forma vai atuar e se posicionar. Quando há clareza nos objetivos propostos, fica mais fácil organizar e distribuir os conteúdos previstos para a disciplina. (NEVES, 2012, p. 93).

As considerações da teórica permitem a aproximação às temáticas centrais do estudo em questão, quando se trata em pensar no processo avaliativo e, ainda, na necessidade de que tal processo ultrapasse a faceta de verificação, possibilitando a luz da faceta diagnóstica deste processo. Além de permitir ao discente, quando envolvido no mencionado processo, perceber e compreender em que o alcance dos respectivos objetivos contribuirá na sua formação, para que munido desta compreensão possa assumir a atuação e posicionamento ativo na efetivação do processo avaliativo a que é submetido.

Além das Competências e Habilidades, outros itens compõem o referido plano: *Conteúdo Programático, Relação dos temas da videoaulas, Temas aulas de revisão, Bibliografia Básica, Bibliografia Complementar, Metodologia*. Itens estes que se opta por não apresentar de forma mais descritiva, visto não servirem para os propósitos teórico-analíticos delimitados neste estudo (o referido Plano de Ensino encontra-se na íntegra na sessão Anexos da presente dissertação).

Posteriormente, tem-se descrito no item *Avaliação* do Plano de Ensino a descrição do processo avaliativo adotado pela disciplina, curso e instituição, processo este já apresentado no capítulo Contextualização do Corpus – Descrição do processo avaliativo.

Feitas estas considerações, já se pode apresentar tanto as amostras coletadas, em caráter exemplar, representativas extraídas do recorte no corpus definido, quanto às análises mobilizadas nestas questões, coleta esta constitutiva da natureza observacional e decorrente da abordagem qualitativa adotadas na presente pesquisa.

9.1 AMOSTRAS COLETADAS - ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DAS QUESTÕES CONFIGURADAS NA OPÇÃO DISSERTAÇÃO

O movimento descritivo analítico é possibilitado pelas **Amostras 1, 2 e 3** em que se apresentam as questões discursivas planejadas e produzidas para a disciplina Psicologia da Educação, do mencionado Plano de ensino e curso, questões que foram postadas compondo a *Avaliação Discursiva Online* no Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina:

Amostra 1 - Questão Discursiva: A Psicologia da Educação é entendida por alguns autores como uma área independente da Psicologia e por outros como aplicação do conhecimento psicológico em Educação (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996). Há autores que defendem que aquilo que caracteriza a Psicologia da Educação não é a natureza do conhecimento com o qual maneja, mas sua aplicação nos fenômenos educativos. A Psicologia da Educação não tem um objeto próprio de estudo, continua tendo como objeto o comportamento humano, ainda que aqueles que ocorrem em contextos educacionais ou relacionados ao objetivo desse sistema. Há ainda autores que caracterizam a Psicologia da educação como uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação. **Considerando esse contexto, redija um texto reflexivo, expondo entre 10 e 15 linhas (aproximadamente 1.200 caracteres), seus conhecimentos sobre “o que é a Educação e sua relação com a Psicologia da Educação”.**

GABARITO: A resposta do aluno deve permear dentro do contexto a seguir. A educação não é uma área do conhecimento como a psicologia. Segundo Brandão (1981), a educação teria a função de transformar e manter a sociedade por meio da transmissão e do compartilhamento da cultura entre as gerações. Outros autores, como Sampaio (2002, p. 2), definem a educação como “um processo de vida, de construção, de experimentação.” Postman e Weingartner (1974), ao denunciarem que a sobrevivência da espécie humana está ameaçada por um número crescente de problemas, examinam que algo pode ser feito para melhorar essa situação. Para aperfeiçoar o ambiente no qual vivemos, os autores indicam como meio a educação. Complementando a ideia de Postman e Weingartner (1974), Paulo Freire (1996) caracteriza a educação como forma de intervir no mundo, em oposição a ideia de “transmissão de conteúdo ou informação”. Apoiada em suas teorias e em seus instrumentos de mensuração, a Psicologia Científica invade o cenário educacional e traz a ele grandes benefícios. Até 1940, como nos conta Coll, Palácios e Marchesi (1996), a Psicologia da Educação seria a principal ciência da Educação. No entanto, a partir da década de 1950, a Psicologia da Educação, diante do status conquistado, começa a se ocupar com fenômenos educacionais cada vez mais amplos e complexos e perde seu foco. Além disso, contaminada pelas oscilações e divergências causadas pelas diversas correntes da Psicologia Científica, a Psicologia da Educação cai no descrédito e enfraquece. Livro da disciplina Psicologia da Educação, cap. 1, p. 26 e 27.

Amostra 2 - Questão Discursiva: Três das principais teorias que contribuíram para o atendimento dos processos de aprendizagem são o construtivismo de Piaget, o sociointeracionismo de Vygotsky e a análise do comportamento de Skinner. Embora tais teorias sejam essencialmente diferentes, entre si, elas produzem em comum o pressuposto interacionista, ou seja, a ideia de que as interações do sujeito interferem no seu desenvolvimento e suas aprendizagens. **Baseado nesta afirmação, no material escrito e videoaulas da disciplina, elabore um texto com suas palavras que explique por que a biologização do fracasso escolar se trata de um equívoco e contradiz as correntes teóricas citadas.**

GABARITO: O texto deve ser escrito com suas palavras e atender ao que foi solicitado na questão. Leia o material escrito da disciplina e assista às videoaulas para atender a ideia de *Biologização do Fracasso Escolar*. Espera-se que o aluno redija um texto entre 10 e 15 linhas, com suas palavras, abordando todos os itens solicitados no enunciado. Deve-se observar se possui coerência, se há erros de ortografia e concordância e se desenvolveu com clareza o tema sugerido.

****É muito importante que se observe na resposta do aluno, se está dentro do tema solicitado. Pois mesmo a resposta tendo cunho pessoal, não pode ser considerado respostas que fujam da temática.*

Amostra 3 - Questão Discursiva: A ideia ou conceito de criança ou de infância tal como conhecemos hoje foi sendo construída ao longo do tempo e é fruto da cultura em questão. Configura-se, assim, como uma representação social, ou seja, uma ideia socialmente compartilhada, situada histórica e culturalmente e construída a partir da união de diversas ideias, imagens e teorias conscientes e inconscientes (FONSECA, 2013, p. 31). **Argumente sobre as contribuições que a psicologia traz para a construção do conceito de infância. No que isso se refletiu na educação atual? O texto escrito deve ser construído com base em suas ideias acerca do assunto estudado, fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina.**

GABARITO: *Espera-se que o aluno conclua que a escola vem sendo moldada a partir principalmente dos estudos psicológicos que norteiam certos padrões de aprendizagem em determinadas idades, sendo assim a escola depende inteiramente de algumas medidas e padrões que foram sendo construídos a partir da psicologia. Além disso pode-se falar também da educação especial e de como a psicologia atual tornou fácil compreender certas limitações da criança que ocorrem no dia a dia, além de ser a partir da psicologia também que se aprende a lidar com dos desafios e limitações de cada tipo de dificuldade.*

Sente-se a necessidade de esclarecer que as considerações analíticas apresentadas - possibilitadas pelas amostras e, conseqüentemente, da compreensão do funcionamento do gênero em questão - procuram investigar os aspectos da construção composicional das referidas questões que podem/ou não interferir para que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE se constituam em possibilidades interacionais e potencializem o diálogo problematizador em torno de uma temática específica.

Não se trata de apresentar considerações que analisem se as referidas questões estão corretas ou incorretamente estruturadas do ponto de vista enunciativo ou linguístico, ou se tais questões possuem frases, expressões e palavras equivocadas ou confusas, bem como, não se tem o objetivo de identificar se o conteúdo ou a abordagem, nelas presentes, são coerentes, facilitam ou não o processo de aprendizagem, etc.

Desta maneira, reforça-se que as análises gestadas e geradas destas amostras permitem a compreensão de que os aspectos composicionais, estruturais e estilísticos do gênero discursivo podem interferir no processo avaliativo planejado e desejado, no que diz respeito à configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação. Interferência esta, decorrente da construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções.

O movimento analítico permitido pela investigação das referidas amostras pretende descrever e interpretar se a estrutura composicional configurada nas

questões/amostras possibilita que, ao serem postadas nos mencionados recursos e opções do MOODLE, instaurem um diálogo norteado por objetivos específicos, facilitem a construção de interpretação na e da leitura do estudante avaliado e deflagrem uma compreensão responsiva ativa deste sujeito.

Tratam-se de questões do tipo Dissertação (questão discursiva), por conseguinte, o enunciado circunscreve/deveria circunscrever o texto produzido pelo estudante nos limites de um gênero discursivo, limites definidos e propostos na textualização dos enunciados da questão pelo professor do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2000, p. 284).

Desta forma, com base na teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2000) e nos estudos de Chociay (1998) ancorados nesta, pode-se proceder uma observação procurando analisar se as questões propostas nas amostras podem ser caracterizadas contemplando o gênero questão discursiva, no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo.

A referida análise procura investigar os formatos das questões, apresentadas nas amostras coletadas, que serão utilizados para constituir o *Texto da questão* (caixa de texto - recurso *Questionário* - opção *Questões Dissertação*), bem como, estruturá-lo. Assim como, analisar a construção composicional dos textos das questões-amostras e, desta análise, identificar se tal construção permite a produção de uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado, sustentada pela construção composicional do gênero Questão Discursiva.

Em parágrafos anteriores, considerou-se a importância de relacionar as proposições textualizadas nas questões (amostras) e o texto que ampara a produção deste gênero: o Plano de Ensino. Mais especificamente, relacionar os enunciados apresentados nas questões/amostras aos objetivos apresentados no Plano de Ensino, os quais, segundo amparo teoricamente pertinente já apresentado, deveriam orientar a forma de avaliar. As considerações amparam o movimento analítico quando este se propõe a investigar se a produção das questões discursivas/amostras que compõem o processo avaliativo da disciplina em questão deveria/será baseada no que foi proposto pelos objetivos presentes no Plano, a fim de que tal processo sirva para verificar se estes foram alcançados ou não.

Conforme já enunciado em parágrafos anteriores, há na disciplina/Plano de ensino em questão, as seguintes competências e habilidades que deveriam orientar/orientam a produção das referidas questões: *Conhecer as principais teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Refletir sobre as contribuições da Psicologia para a Educação; Compreender o sujeito da aprendizagem em sua*

complexidade subjetiva e seu contexto relacionado; Analisar a construção do pensamento e as principais abordagens teóricas da aprendizagem.

Salienta-se que, ao investigar quais dimensões são contempladas nos mencionados objetivos, foi possível compreender/interpretar que os aspectos do que o sujeito estudante avaliado tem a saber, que dizem respeito à dimensão do conhecimento, têm uma presença significativa e predominante na disciplina/Plano de ensino em questão. Pode-se compreender/interpretar esta predominância afetando a produção textual das questões/amostras: Amostra 1 - “[...] *redija um texto reflexivo, expondo [...] seus conhecimentos [...]*”; Amostra 2 - “[...] *elabore um texto [...] que explique por que [...]*”; Amostra 3 - “[...] *O texto escrito deve ser construído com base em suas ideias acerca do assunto estudado, fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina [...]*”.

A identificação desta dimensão predominante compromete a estrutura composicional das questões/amostras no que diz respeito aos enunciados serem estruturados tendo o cuidado de manter o aspecto dialógico do gênero. Aspecto que não se apresenta contemplado em enunciados que exploram, numa relação vertical (professor quer saber se o estudante domina certos conteúdos), a verificação de domínio conhecimento, não servindo para instauração de diálogo, para a mobilização de uma relação de interação verbal entre o professor e o estudante avaliado.

Compreende-se uma tentativa em estabelecer-se esta relação em uma das injunções que compõe a solicitação da Amostra 3: *Argumente acerca* – porém, na sequência, tem-se a ruptura desta relação quando o autor enuncia: *de quais são - No que isso se refletiu*. A ruptura é provocada pela definição de que o sujeito avaliado deve argumentar, ser seguida da solicitação de que deve discorrer (*de quais são - No que isso se refletiu*).

Outro momento em que se pode perceber a tentativa de estabelecer diálogo, é percebido no trecho da referida amostra: *O texto escrito deve ser construído com base em suas ideias acerca do assunto estudado*. Mas, há novamente a ruptura e verticalidade estabelecida no trecho: *fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina*.

Dito de outro modo, a emissão dos enunciados sustentada por objetivos que predominantemente excluem a dimensão dos valores - de que forma os estudantes vão aplicar o que aprenderam – interfere na estrutura composicional das questões/amostras afetando e descaracterizando-as do gênero em questão: o(s) enunciado(s) da questão deve ser elaborado em função da eventual reação-resposta,

a qual é o objetivo preciso de sua elaboração (CHOCIAY, 1998); o(s) enunciado(s) da questão devem ser construídos buscando uma compreensão responsiva ativa.

Neste entendimento, a mencionada predominância não reverbera na referida compreensão, não mobiliza a compreensão dos e nos estudantes avaliados de que estes não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal.

É mister salientar que embora aqui se esteja analisando a estrutura composicional das questões/amostras quanto à adequação destas ao gênero questão discursiva não se desconsidera que, ao produzir este texto – ao elaborar os seus dizeres nesta questão, o professor autor busque evitar respostas que poderiam vir a ser muito heterogêneas entre si, o que impossibilitaria ou dificultaria em demasiado a correção dos avaliadores.

Desta forma, nesta análise, considera-se que são questões que, necessariamente, também, são afetadas pelas condições de produção em que estas são aplicadas: um curso na modalidade EAD, um professor avaliador que pode não ser o professor autor da questão, a quantidade de questões a ser avaliada - em prazos pré-estabelecidos - por este avaliador e o suporte que as abriga: o MOODLE.

Destes pressupostos, pode resultar que o professor autor se sinta propenso a elaborar questões em que seja preponderante a instauração de uma relação de verticalidade em detrimento de uma relação dialógica.

Daí, decorre a necessidade do professor autor não se sentir ou não estar só para efetivar esta ação – produzir questões - assim como, não ter subsídios para orientar tal produção.

Nesta esteira, configura-se a proposição, aqui delineada, no que diz respeito ao produto de aplicabilidade pedagógica que considere servir de subsídio ao professor autor no planejamento, produção, elaboração de questões adequadas ao gênero questão discursiva.

Para Chociay (1998, p. 61), outro aspecto que merece ser analisado quanto ao aspecto composicional e estilístico das questões/amostras diz respeito aos enunciados destas desenvolverem-se em dois itens que podem ser denominados, respectivamente, comentário e solicitação.

As amostras (1-2-3) apresentam comentários que procuram esclarecer aspectos da temática focalizada na problematização propriamente dita, as questões analisadas se apresentam divididas em dois subitens. Tal estrutura composicional - comentário e solicitação – de acordo com Chociay (1998, p. 52), deve servir-se de “instrumento para o diálogo, para essa relação de interação verbal entre o professor [...] e o aluno [...]”.

Observando a estrutura composicional - comentário e solicitação - nas questões coletadas, tem-se: Amostra 1 – **Comentário:** “A *Psicologia da Educação* é entendida [...]. Há autores que defendem que aquilo que caracteriza a *Psicologia da Educação* [...]. A *Psicologia da Educação* não tem um objeto próprio [...]. Há ainda autores que caracterizam a *Psicologia* [...]”- **Solicitação:** “Considerando esse contexto, [...] redija um texto reflexivo [...] expondo [...], seus conhecimentos sobre [...]”; Amostra 2 - **Comentário:** “Três das principais teorias que contribuíram para [...]. Embora tais teorias sejam [...], elas produzem em comum o [...], ou seja, a ideia de que [...]”- **Solicitação:** “Baseado nesta afirmação, no material escrito e videoaulas da disciplina, elabore um texto com suas palavras que explique por que [...]”; Amostra 3 - **Comentário:** “A ideia ou conceito de criança ou de infância tal como conhecemos [...]. Configura-se, assim, como [...], ou seja, [...]”- **Solicitação:** “Argunte acerca de quais são [...]? No que isso se refletiu na [...]? O texto escrito deve ser construído com base em suas ideias acerca do assunto estudado, fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina.”

Segundo Chociay (1998, p. 63), a enunciação dos comentários deve criar “um contexto a partir do qual” (CHOCIAY, 1998, p. 63) a capacidade de “observação, análise e interpretação” (CHOCIAY, 1998, p. 63) do aluno avaliado “poderá operar-se sem maiores entraves” (CHOCIAY, 1998, p. 63).

Neste entendimento, interpreta-se que, na Amostra 1, o comentário e a solicitação encontram-se minimamente vinculados, fragilmente conectados pelo uso do gerúndio: *Considerando*. Tal uso remete à busca de enquadramento à estrutura composicional do gênero questão discursiva de coerência discursiva para articular, vincular, conectar comentário e solicitação, remetendo o leitor/ sujeito avaliado à observação, análise e interpretação sustentada pela referida estrutura.

Porém, conforme já afirmado, na amostra em questão (Amostra 1), tal conexão é frágil devido à referida estrutura composicional ser sustentada pelo uso do gerúndio: *Considerando* - e não reforçada no restante da proposição problematizadora da solicitação em que, novamente, o autor da questão se serve do gerúndio: *expondo* [...], *seus conhecimentos sobre* [...].

Nas demais amostras, percebe-se que o vínculo e a conexão entre comentário e solicitação são garantidos pela estrutura composicional do gênero melhor contemplada nas solicitações das referidas questões/amostras, possibilitando que se deflagre a capacidade de observação, análise e interpretação no estudante avaliado nas sequências injuntivas apresentadas nas solicitações. Conforme pode se observar

em: Amostra 2 - “[...] *elabore um texto [...] explique por [...]*”; Amostra 3 - “*Argumente [...] deve ser construído [...]*”.

Sequências que objetivam fazer com que o interlocutor aja e que tal finalidade encontra-se conectada, conforme a estrutura composicional do gênero, ao comentário que textualiza uma contextualização dada através da explicação e que se caracteriza por uma instrução dada.

Contextualizações possíveis em: Amostra 2 - “*Três das principais teorias que contribuíram [...] Embora tais teorias sejam essencialmente diferentes, entre si, elas produzem em comum [...]*”; Amostra 3 - “*A ideia ou conceito de criança ou de infância tal como conhecemos hoje foi sendo construída ao longo do tempo e é fruto da cultura em questão. Configura-se, assim, como uma representação social [...]*”.

Estas contextualizações, presentes no comentário, permitem, segundo Chociay (1998, p. 63), que seja contemplada outra característica da mencionada estrutura composicional: delimitar as possibilidades de leitura do sujeito avaliado, com a finalidade de direcionar a resposta que ele produzirá.

Chociay (1998, p. 63) sugere que para garantir que a estrutura composicional da questão seja mantida, a solicitação deve ser dividida em perguntas a fim de ativar a capacidade do e no estudante avaliado em identificar pistas nos comentários que o levariam a determinadas leituras, que encaminhariam a construção do caminho interpretativo *na* e *da* leitura do estudante, ou seja, os questionamentos deflagram, neste estudante avaliado, a compreensão responsiva ativa deste leitor sustentada pela construção composicional do gênero.

O teórico considera que os questionamentos devem ser articulados às instruções dirigidas ao estudante avaliado com o fim de desencadear a ação solicitada nas sequências injuntivas na tentativa de responder ao que se pede.

Porém, o professor autor deve ter o cuidado de que tais instruções que mobilizem a mencionada relação de verticalidade ou instaurem um comportamento responsivo do sujeito, manterem-se exclusivamente e enunciativamente no nível epistemológico, terminológico, unilateral. Conforme se pode inferir a partir dos seguintes trechos das amostras coletadas: Amostra 2 - “*Baseado nesta afirmação, no material escrito e videoaulas da disciplina [...]*”; Amostra 3 - “[...] *fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina [...]*”.

Chociay (1998, p. 63) recomenda que as referidas instruções privilegiem para a emergência de discursos que objetivam comentar, descrever e analisar. Neste entendimento, a estrutura composicional do texto da questão discursiva deve propiciar uma ação de leitura não mecânica ou sustentada em mera decodificação do

estudante avaliado, e sim, configurando-se em enunciados que incitem e deflagrem uma interação, entre leitor e texto da questão, processual e ativa de construção de sentidos.

O professor pode construir uma compreensão responsiva ativa que possibilitará e permitirá uma construção de resposta que mantenha sintonia com a estrutura composicional do questionamento. Tal sintonia regula a interação entre sujeito autor professor conteudista x proposição de questionamento x sujeito leitor estudante x resposta à proposição.

Feitas as análises das questões propostas nas referidas amostras no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo pertinente ao gênero questão discursiva, pode-se considerar que as análises permitiram perceber certas regularidades que, também, podem ser observadas nas demais questões discursivas investigadas no mencionado corpus escolhido (processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD), daí, a optar-se por um recorte que pode ser considerado restrito, porém, é aqui considerado como exemplar.

9.2 AMOSTRAS COLETADAS - ANÁLISE DO ASPECTO FUNCIONAL DA CONFIGURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E OS ASPECTOS FUNCIONAIS E TEXTUAIS DA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DOS TEXTOS A SEREM INSERIDOS NAS CAIXAS DE TEXTO DAS SEÇÕES

Neste momento do estudo, volta-se atenção à configuração do recurso Questionário e da opção Questões – Dissertação, investigando como as questões/amostras apresentadas comportam-se ao serem inseridas na efetiva configuração. Busca-se, neste movimento, entender e descrever a performance destes textos - questões/amostras – na efetivação da configuração e em que esta performance compromete (ou não) as potencialidades deste recurso - opção no que diz respeito às relações de interação sustentadas no e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE.

Desta forma, o movimento analítico enunciado, nesta parte do estudo, refere-se à compreensão da interferência da construção composicional dos textos questões/amostras quando inseridos (ou quando não são inseridos) nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores*. De acordo com considerações já enunciadas, no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE, as caixas de texto se apresentam após serem escolhidos os tipos de questões para serem adicionadas.

Nas amostras selecionadas e apresentadas, pode-se identificar a presença do texto da referida questão, subdividido em *Comentário* e *Solicitação*, e da subdivisão

denominada de *Gabarito*. No contexto estudado, o professor autor, ao ser solicitado para produzir questões que serão aplicadas aos estudantes, elabora e entrega o enunciado da questão e o gabarito da mesma.

Sabe-se que o professor, antes e durante o processo de planejamento e produção, recebe informações, orientações, participa de formações em que é explicado, entra em contato com o AVA do curso abrigado no MOODLE - como este AVA é constituído, bem como, a funcionalidade deste ambiente - dentre outros assuntos e temáticas.

Além disso, o professor autor vai conhecer e entender acerca do processo avaliativo da referida instituição e quais os pressupostos que norteiam o referido processo (pressupostos já apresentados anteriormente quando, neste estudo, descreve-se processo avaliativo e sua respectiva metodologia, adotados no curso em questão).

Após este processo de ambientação, formação, orientação, o professor inicia o processo de escrita das respectivas questões em que é solicitado, entre outras ações, que formule uma questão discursiva acrescida do respectivo gabarito.

Não se pretende, por ser objetivo deste estudo, tecer juízos de valor, nem apreciações quanto aos direcionamentos, orientações ou ambientações proporcionadas ao professor pela instituição em questão, nem tampouco relacionar estes à formulação e estrutura da mencionada questão conforme esta se apresenta nas amostras. Desta maneira, o Ambiente Virtual de Aprendizagem é apresentado ao professor autor como plataforma em que tal questão será acessada pelo estudante, a plataforma em que a questão estará disponível.

Salienta-se que considerar a configuração do recurso Questionário e da opção Questões – Dissertação, que se encontra desvinculada da estrutura composicional requerida à questão discursiva que será inserida, durante à configuração, pode resultar que as potencialidades deste recurso, em sustentar uma relação de interação, sejam enfraquecidas ou inexistentes.

Tal afirmação é possível visto que se defende, no presente estudo, que o MOODLE permite, constitutivamente, que se estabeleça uma relação de interação proporcionada e sustentada por recursos e ferramentas de interação entre os agentes envolvidos: professor, estudante, conhecimento.

Procura-se, nesta dissertação, defender, teórica e analiticamente, que uma relação que resulte e mobilize uma articulação colaborativa e interativa entre os referidos agentes é proporcionada, sustentada pela funcionalidade do MOODLE –

neste recurso e opção - e possibilitada pela mencionada estrutura composicional das questões ali inseridas.

Nesta esteira, acredita-se que o professor autor, ao utilizar-se da funcionalidade das caixas de texto, na configuração dos mencionados recurso e opção, formulando e produzindo textos que serão inseridos nas referidas caixas com clareza de orientações, critérios, instruções, especificações pré-determinados poderá possibilitar que os instrumentos avaliativos configurados no MOODLE, aplicados em avaliações discursivas, procurem ajustar-se às necessidades discentes e aos objetivos esperados de serem alcançados.

Feitas estas considerações, pode-se observar que as questões/amostras não possuem enunciados que possam ser inseridos na caixa de texto *Descrição*. Nas três amostras (1-2-3), observa-se que o professor autor formulou o texto da referida questão, subdividindo em Comentário e Solicitação e denominando a parte subsequente de Gabarito, desta forma, tal formulação, não permite que se possa servir-se da funcionalidade desta caixa de texto: *Descrição*. É na *Descrição* que o professor autor poderia apresentar a(s) temática(s) e/ou subtemática(s) contempladas na questão, bem como, poderia aproveitar para discorrer e circunscrever aspectos da referida temática solicitada e a relação desta ao processo de formação acadêmica deste estudante avaliado.

Tal caixa - *Descrição*, também, poderia servir para apresentar os objetivos de aprendizagem articulados aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias a este sujeito estudante quando em contexto de atuação.

Observando-se que, nas amostras, não se atestam enunciados em que este sujeito avaliado possa inferir e interpretar em que contribuirá ao seu processo de formação e, conseqüente atuação, a compreensão e apropriação demonstrada ao conseguir realizar o solicitado nas questões. Desta maneira, baseando-se nestas categorizações e características, pode-se considerar que tais amostras não apresentam enunciados que possam ser inseridos na caixa de texto: *Descrição*.

Observa-se que as questões/amostras têm explicitadas nos Comentários que buscam apresentar elementos orientadores da produção do texto-resposta pelo estudante avaliado, elementos que discursivamente orientam como o texto resposta deve ser estruturado e constituído, sendo seguidos, posteriormente, da Solicitação constituída da formulação como deflagradora de uma resposta.

Percebe-se que, tanto Comentário quanto Solicitação, constitutivamente, tanto pelos aspectos funcionais quanto dos textuais, só poderão ser inseridos na caixa de texto em que é postado o enunciado da questão, a caixa: *Texto da questão*.

Conforme já exposto, funcionalmente, tal caixa -*Texto da questão* - permite a postagem da problematização e dos elementos orientadores para produção do texto dissertativo por parte do estudante avaliado.

Atentando para a formulação das amostras – Comentário e Solicitação – percebe-se que estas correspondem caracteristicamente a um dos requisitos necessários da referida caixa, *Texto da questão* (apresentados anteriormente e teoricamente fundamentados no capítulo: O Aspecto Funcional da configuração da questão dissertativa - boxe Atividade avaliativa e os Aspectos Funcionais e Textuais da construção composicional dos textos - caixas de texto): o acabamento dado pelo professor, nas Solicitações das amostras, busca despertar a responsividade neste estudante avaliado.

Percebe-se a referida correspondência em: Amostra 1 - “[...] *considerando esse contexto, redija um texto reflexivo, expondo entre 10 e 15 linhas (aproximadamente 1.200 caracteres), seus conhecimentos sobre [...]*”; Amostra 2 - “[...] *baseado nesta afirmação, no material escrito e videoaulas da disciplina, elabore um texto com suas palavras que explique por que [...]*”; Amostra 3 - “[...] *Argumente acerca de quais são [...]? No que isso se refletiu na [...]? O texto escrito deve ser construído com base em suas ideias acerca do assunto estudado, fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina.*”

Nos Comentários das amostras, pode-se identificar a tentativa do autor em contextualizar o posterior posicionamento do estudante avaliado na formulação da resposta, esta contextualização presente no Comentário contribui para o acabamento do enunciado da Solicitação e permite que seja respondido: Amostra 1 - “*A Psicologia da Educação é entendida por alguns autores como [...]. Há autores que defendem que aquilo que caracteriza a Psicologia [...]. A Psicologia da Educação não tem um objeto próprio de estudo, continua tendo como objeto [...]. Há ainda autores que caracterizam a Psicologia da educação como [...]*”; Amostra 2 - “*Três das principais teorias que contribuíram para o atendimento dos processos de aprendizagem são o [...]. Embora tais teorias sejam essencialmente [...] elas produzem em comum o [...], ou seja, [...]*”; Amostra 3 - “*A ideia ou conceito de criança ou de infância tal como conhecemos hoje foi sendo construída [...]. Configura-se, assim, como uma [...], ou seja, [...]*”.

Essa tentativa demonstra a busca do autor em contemplar constitutivamente outro aspecto da estrutura composicional da proposição enunciada no *Texto da questão*, a qual, segundo entendimento possibilitado por este estudo, deveria apresentar elementos orientadores da produção do texto-resposta, elementos que, discursivamente, orientem como o texto resposta deve ser estruturado e constituído.

Percebe-se que a referida contextualização, embora procure orientar o texto resposta, ainda aparenta apresentar deficiências estruturais, composicionais e enunciativas para que este Comentário desempenhe a função de apresentar orientações que incidirão no acabamento do texto resposta.

Conforme os estudos e teorizações que amparam esta dissertação no que diz respeito às formulações a serem inseridas no *Texto da questão*, o professor autor poderia ter acrescentado a este comentário de textos motivadores que contribuam para gerar e gestar ancoragens e relações entre o repertório cultural, histórico, social do estudante e o repertório teórico solicitado pela questão.

Outro aspecto que de acordo com este estudo deve ser contemplado na proposição textual do *Texto da questão* é o cuidado do professor autor em garantir na formulação da questão que sejam explicitados os aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-resposta.

Nas referidas amostras, nota-se a presença de alguns, mesmo que poucos, dos referidos aspectos: Amostra 1 - “[...] redija um texto reflexivo, expondo entre 10 e 15 linhas (aproximadamente 1.200 caracteres) [...]”; Amostra 2 - “Baseado nesta afirmação, no material escrito e videoaulas da disciplina, elabore um texto com suas palavras que explique [...]”; Amostra 3 - “Argumente acerca de [...] O texto escrito deve ser construído com base em suas ideias acerca do assunto estudado, fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina.”.

Quando se afirma que são poucos os trechos explicitados em que se textualizam os aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-resposta, procura-se salientar uma característica importante da proposição textual do *Texto da questão*: deixar claro os critérios a serem observados para o atendimento ou não atendimento da proposta sem perder de vista os aspectos textuais que dizem respeito à formulação da pergunta.

Ao analisar as proposições apresentadas nas amostras, compreende-se a fragilidade desta construção no que diz respeito aos comandos da formulação para que estes orientem, direcionem e deflagrem uma resposta. Esta fragilidade pode, segundo o estudo em questão, interferir na qualidade do texto resposta, bem como,

que tal qualidade seja de responsabilidade unicamente do estudante que irá respondê-la, e não que esta responsabilidade seja compartilhada pela produção de sentido produzida pela questão formulada pelo professor autor.

Conforme este estudo, a construção de um caminho interpretativo é sustentada dialogicamente, interativamente e colaborativamente na construção do conhecimento proporcionada pela funcionalidade e usabilidade da ferramenta utilizada numa relação de complementariedade das duas caixas de texto: *Descrição* e *Texto da questão*. Pode-se inferir, então, que, nas amostras analisadas, esta relação de complementariedade encontra-se comprometida dada a estrutura composicional dos textos apresentados nas referidas amostras.

Dando sequência ao movimento analítico, no que se refere à caixa de texto - *Feedback geral*, as Amostras 1 e 3 apresentam uma possibilidade de delimitação da posição responsiva que foi projetada, planejada, buscada no *Texto da questão* – configurada no Comentário e Solicitação das questões/amostras. Porém, identifica-se nas amostras (1 – 3) a presença de um texto que se caracteriza textualmente como Gabarito da questão, texto este que foca apenas nos aspectos conceituais e considera apenas sobre o objeto do conhecimento, desta maneira, não permite ao estudante avaliado que a compreensão do conteúdo seja ampliada, e sim, o referido texto restringe-se ao caráter injuntivo de uma resposta pronta ausente da possibilidade reflexão. Quando se apresenta, como única possibilidade permitida pela questão formulada pelo professor autor, um Gabarito para ser inserido na caixa *Feeddback geral*, entre outros aspectos que não são contemplados, destitui-se esta caixa de texto de servir-se para encaminhar o alcance os objetivos propostos ou abordar a temática com outro olhar.

Na Amostra 2, o comprometimento da possibilidade permitida pela questão formulada pelo professor autor é mais significativo para ser inserido na caixa *Feeddback geral*, no que diz respeito à produção textual desta caixa de texto: Amostra 2- “[...] Espera-se que o aluno redija um texto entre 10 e 15 linhas, com suas palavras, abordando todos os itens solicitados no enunciado. Deve-se observar se possui coerência, se há erros de ortografia e concordância e se desenvolveu com clareza o tema sugerido. ***É muito importante que se observe na resposta do aluno, se está dentro do tema solicitado. Pois mesmo a resposta tendo cunho pessoal, não pode ser considerado respostas que fujam da temática.”

Na textualização da amostra, compreende-se pelos aspectos funcionais e textuais que é apresentada, que se trata de uma formulação com possibilidades de ser inserida, exclusivamente, na caixa: *Informação para avaliadores*. A qual, segundo

nossa pesquisa, configura-se na funcionalidade de nela serem inseridas orientações, postados os critérios planejados e definidos pelo professor autor direcionados ao(s) avaliador(es) da referida questão discursiva. Estas considerações merecem lembrar que mesmo que tal formulação fosse utilizada para a caixa: *Informação para avaliadores*, tal formulação apresentar-se-ia deficiente e comprometida, já que a estrutura composicional do texto desta caixa merece que sejam apontadas considerações que elenquem, abordem e discriminem os principais aspectos a serem apresentados no texto-resposta. Assim como, a retomada dos critérios, comandos e objetivos traçados na proposição da questão que decorrerão no grau de relevância da apresentação no texto-resposta de uma ou mais considerações fundamentais que merecem ser enunciadas na resposta dada. A probabilidade de ter como enunciação na caixa: *Informação para avaliadores: Amostra 2- “[...] Espera-se que o aluno redija um texto entre 10 e 15 linhas, com suas palavras, abordando todos os itens solicitados no enunciado. Deve-se observar se possui coerência, se há erros de ortografia e concordância e se desenvolveu com clareza o tema sugerido. ***É muito importante que se observe na resposta do aluno, se está dentro do tema solicitado. Pois mesmo a resposta tendo cunho pessoal, não pode ser considerado respostas que fujam da temática.”* - não só, unicamente, limita os aspectos textuais a serem contemplados na estrutura composicional do texto produzido pelo estudante avaliado como também, não constitui de textualizações que apresentem medidas e procedimentos que reduzam a subjetividade no e do processo de correção por parte do avaliador.

Aproveita-se a menção desta caixa de texto: *Informação para avaliadores* para considerar que se vê, apenas na Amostra 2, uma possibilidade de contemplar, mesmo que superficialmente, as características composicionais constitutivas desta caixa de texto, nas demais amostras (1-3), não se apresentam enunciados em que se configurem tais características composicionais.

Ainda na Amostra 2, mais especificamente no trecho: “*O texto deve ser escrito com suas palavras e atender ao que foi solicitado na questão. Leia o material escrito da disciplina e assista às videoaulas para atender a ideia de [...]”*, compreende-se que para que este texto pudesse servir para o *Feedback geral*, deveria apresentar considerações teóricas complementares e elucidativas relativas à temática solicitada e abordada na referida questão ou às compreensões mobilizadas e requeridas, ao aluno avaliado. Mesmo quando o professor autor enuncia nesta amostra: *Leia o material escrito da disciplina e assista às videoaulas para atender a ideia de [...]”* - percebe-se a fragilidade e escassez de profundidade quanto às referências e

sugestões de leitura que poderão amparar teoricamente ao estudante na comparação e análise do texto resposta por ele produzido já que as fontes são apenas citadas.

Neste entendimento, poderia ser orientado ao professor autor que retomasse: à formulação da problematização - da pergunta, os comandos, os objetivos propostos a serem alcançados, os aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-resposta, os elementos orientadores para produção do texto dissertativo – esta retomada poderia garantir que esta parte da formulação da questão pudesse ser oportunizada nesta caixa de texto - *Feedback geral* atingindo as dimensões de processos avaliativos formativos, oportunizando o envolvimento do estudante na construção e reconstrução do conhecimento, além da promoção da construção de uma postura autônoma na aprendizagem deste estudante avaliado.

Quando o professor autor produz (ou é orientado a produzir), como parte do texto da questão, um Gabarito, pode-se compreender que este autor se encontra afetado pelo funcionamento que reverbera desta tipificação, o qual decorre no referido professor elaborar “um quadro hipotético de respostas que um aluno [...] construiria [...] quando lhe é solicitado que escreva um texto” (GERALDI, 1993, p. 69-70).

Destarte, a descrição, interpretação e análise apresentadas neste capítulo permitem a compreensão de que o funcionamento do gênero discursivo Questão - configurada no recurso Questionário e na opção Questões Dissertação - consideram a implicação e relação entre a construção composicional dos textos das questões/amostras para serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores*. Bem como, como tais implicações e relações possibilitariam que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE possibilitassem a construção de interpretação na e da leitura do estudante avaliado, além da construção de uma compreensão responsiva ativa deste sujeito.

Nesta esteira, este movimento analítico contribui, portanto, significativamente para a posterior apresentação de possibilidade, teórica e metodologicamente ancorada, que se materialize em instrumentos avaliativos, abrigados no MOODLE, aplicados em avaliações discursivas que procure ajustar-se às necessidades docentes e discentes de cursos na modalidade EAD e aos objetivos esperados de serem alcançados por docentes desta modalidade.

10 CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO AVALIATIVO E FORMATIVO DO ESTUDANTE AVALIADO – O PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA: DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES PARA AMBIENTES VIRTUAIS

Os movimentos de descrição, investigação, interpretação e análise, até aqui apresentados, permitem a compreensão de que o funcionamento do gênero discursivo questão discursiva está relacionado à configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação.

Compreensão possível quando o presente estudo considerou e revelou que a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores* proporciona que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem instaurem um diálogo norteado por objetivos específicos, alicerça a construção de interpretação na e da leitura do estudante avaliado e viabiliza uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado.

Para que tais aspectos sejam assegurados, este estudo propõe e apresenta um produto de aplicabilidade pedagógica denominado Diretrizes para elaboração de questões para ambientes virtuais que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica que vise à contribuição para o processo avaliativo e formativo destes discentes, no que diz respeito às questões discursivas.

Neste propósito, neste capítulo, apresenta-se a possibilidade, teórica e metodologicamente ancorada, que se materialize em instrumentos avaliativos, abrigados no MOODLE, aplicados em avaliações discursivas que procurem ajustar-se às necessidades discentes de cursos na modalidade EAD e aos objetivos esperados de serem alcançados por docentes desta modalidade.

Considera-se que proposição configurada no referido produto (apresentado, na íntegra, na seção - Anexos do referido estudo) é concebida mobilizando-se, como interlocutor, o professor autor das respectivas questões discursivas. Neste entendimento, as considerações que apresentam o produto em questão são direcionadas a este professor autor:

Car@ docente, Este tutorial tem o objetivo de orientar o processo de produção/formulação das questões discursivas que farão parte do processo avaliativo da disciplina do curso na modalidade à distância abrigado no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) pela plataforma MOODLE. Acredita-se que você já deve ter sido apresentado, bem como, já teve oportunidade de acessar ao referido AVA, tais ações devem ter permitido que você se familiarize com o ambiente em que o aluno efetiva a ação de acessar e responder a referida questão.

Este direcionamento torna-se necessário para que este seja instaurado um diálogo responsivo entre o enunciador (neste caso, a autora deste estudo e, no contexto de aplicação, à equipe pedagógica que orienta os docentes neste processo de produção das mencionadas questões), as proposições presentes no referido produto e o interlocutor-professor autor. Diálogo este, constitutivo de uma tentativa em estabelecer uma conversa marcando a confiança, proximidade e o envolvimento necessários, nesta abertura desta sequência conversacional, com a finalidade específica de provocar, neste interlocutor, pertencimento, sintonia e integração tanto à proposta quanto ao processo de produção configurado no produto em questão. Visto que:

A colaboração, assim como a cooperação, abarca a capacidade de tornar o ambiente sociável para a plena realização das tarefas propostas englobando alguns princípios e atitudes, assim como regras, habilidades, comunicação e esforço para atingir um objetivo comum. (BARBOSA; BARBOSA; MACHADO, 2011, p. 189).

Dando continuidade, os parágrafos introdutórios desta proposição procuram gerar estratégias comunicativas de maneira a calibrar a apreensão do conhecimento que o interlocutor já poderia ter obtido antes de iniciar o contato com o produto em questão tanto quanto à configuração do recurso, opção no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE como da necessidade dos critérios, instruções e orientações para que esta configuração seja efetivada no que diz respeito à construção composicional das formulações postadas nas caixas de texto que compõem as respectivas questões discursivas.

Outro reconhecimento que foi possível com este contato e com os momentos de formação pedagógica vivenciados após ter assumido a disciplina, foi o de compreender que a questão que você está formulando passará pelo processo de configuração do recurso Questionário e da opção Questões – Dissertação da plataforma em questão. Desta forma, as questões discursivas que você formulará serão postadas no AVA do respectivo curso e disciplina, para tanto, estas necessitam de um formato e estrutura composicional que já são pré-estabelecidos e pré-determinados para configurar este recurso e opção no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE. Esta determinação encontra-se relacionada à necessidade de seguir as orientações e adotar os critérios, instruções específicas, aqui delineados, no que diz respeito, à construção composicional dos textos que compõem as respectivas questões discursivas. Os mencionados critérios e orientações têm a finalidade de nortear a produção textual destas questões buscando que esta produção seja constitutiva de uma relação de interação proporcionada e sustentada por recursos e ferramentas de interação, apresentados na referida configuração, entre os agentes envolvidos: professor, aluno, conhecimento.

Acredita-se que para que os interlocutores – enunciador do produto e professor autor – compartilhem dos propósitos, objetivos e finalidades almejados nesta proposição e estabeleçam sintonia em alcançá-los existe a necessidade de que estes sejam expostos, explicados e justificados, daí decorre o norteamento das considerações expostas na sequência da proposição:

Para que essa construção possa ser efetivada de forma conveniente e adequada à finalidade de que esta avaliação caracterize-se considerando que o aprender é um processo ativo e dinâmico, a adoção destes critérios e instruções torna-se indispensável tanto para que a funcionalidade do recurso seja garantida visto que para criar e configurar a opção Questão discursiva têm-se as caixas de texto a serem preenchidas com enunciados que devem compor a mencionada questão formulada quanto para que a estrutura composicional da formulação seja garantida e constitua-se em possibilidades interacionais que potencializem o diálogo problematizador em torno de uma temática específica. A fim de facilitar o processo de formulação da produção textual da questão, opta-se por apresentá-la em passos a serem seguidos e percorridos por você durante o procedimento da formulação da questão discursiva. Espera-se que estas orientações constitutivas de uma estratégia metodológica que visa a contribuição para o processo avaliativo e formativo do estudante e que tais critérios, informações e instruções caracterizem-se em subsídios que quando usados com sabedoria e fundamentação facilitam o seu trabalho do professor e o auxiliam no processo de ensino e conseqüentemente na processualização da aprendizagem – a qual envolve a ação de avaliar, ao momento de avaliar, a configuração do instrumento avaliativo – ou seja – ao processo avaliativo.

Após serem garantidos os aspectos anteriormente expostos, as proposições podem ser direcionadas para apresentar e descrever passos que especificam funcionalidades do referido recurso, bem como, guiam o processo de formulação deste professor autor. No produto, as proposições descritivas procuram deixar claros, de forma sequencial, os procedimentos a serem observados na prática de produção textual das questões discursivas, conforme pode-se observar, nestes fragmentos exemplares:

Passo 3 – *Você iniciará sua formulação pelo texto que será inserido na caixa de texto*
Descrição. *Procure iniciar sua produção textual apresentando a(s) temática(s) e/ou subtemática(s) contempladas na questão. Você pode estruturar seu texto apresentando enumerações e/ou listagem que contemplem aspectos da referida temática solicitada, esta apresentação deve discorrer e circunscrever aspectos da referida temática solicitada no que diz respeito à pertinência do estudo e apropriação do conhecimento em questão no processo de formação acadêmica que este estudante avaliado está vivenciando na disciplina ou no curso em questão. Requer-se que as enunciações formuladas que posteriormente serão postadas, nesta caixa de texto - **Descrição**, ao mesmo tempo em que unifiquem a identificação da(s) temática(s) e/ou das subtemática(s) contempladas na questão, também, exponham caracterização,*

aspectualização, especificação, detalhamento do que será contemplado na mencionada questão. Apresente, neste texto - **Descrição**, os objetivos de aprendizagem articulados aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias a este sujeito estudante quando em contexto de atuação. Tais objetivos devem deixar claro esclareçam em que aspectos a compreensão, apropriação da referida temática ou o alcance dos objetivos propostos na referida questão contribuem no processo de formação de um profissional reflexivo do referido estudante avaliado. Certifique-se que a formulação apresente considerações que deixem claro em que contribuirá a compreensão e apropriação demonstrada ao conseguir realizar o que é solicitado na problematização proposta na questão e procure que tais considerações provoquem e deflagrem a geração colaborativa de conhecimento.

Mesmo que as proposições expostas, no passo a passo, caracterizem-se como instrucionais e descritivas, estas, também, procuram garantir que sejam enunciadas considerações que expliquem e explicitem que os aspectos da construção composicional das referidas questões podem/ou não interferir para que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem se constituam em possibilidades interacionais e potencializem o diálogo problematizador em torno de uma temática específica. Para exemplificar estes aspectos, pode-se apresentar os trechos:

Passo 5 – *Inicie a formulação da terceira parte do texto compõe o Texto da questão: a Solicitação. Nesta parte encaminhe suas enunciações para a formulação da problematização, da pergunta. Ao produzir esta problematização, confira se esta proposição atende aos seguintes aspectos: a) existe clareza na enunciação da situação ou problema proposto (O que a questão está solicitando? Qual o assunto ou conteúdo envolvido?); b) a formulação apresenta-se como deflagradora de uma resposta; c) é inserida a(s) proposição(ões) que compõe(m) a referida questão por meio de um ou vários questionamentos; d) atestam-se orientações incidem no acabamento do(s) enunciado(s) – texto resposta, ou seja, no nível enunciativo; e) apresenta elementos orientadores para produção do texto dissertativo por parte do sujeito avaliado; f) a resposta projetada ao questionamento formulado é sustentada por fatores extratextuais, pertencentes ao contexto, que contribuem para o acabamento do enunciado e permitem que seja respondido; g) explicitam-se os comandos - verifique a presença de verbos no imperativo: leia, explique, reescreva, responda, bem como dos pronomes interrogativos qual, como e por que; h) a formulação desperta a responsividade neste interlocutor avaliado; j) a formulação do Comentário e Solicitação vinculam-se, conectam-se, remetem o estudante avaliado à observação, análise e interpretação sustentada pela referida estrutura. Lembre-se que a qualidade do texto resposta é de responsabilidade não apenas do estudante que irá respondê-la, mas, também, de você que formula a questão.”*

Passo 7 – *Analise, atentamente, se os textos que você produziu para serem postados nas caixas de texto: Descrição e Texto da questão estabelecem uma relação de complementariedade se possibilitam a construção de um caminho interpretativo a ser percorrido pelo estudante/leitor sustentada dialogicamente, interativamente e colaborativamente na construção do conhecimento proporcionada pela funcionalidade e usabilidade das respectivas caixas no referido recurso. Desta forma, esta complementariedade contribui diretamente para que os estudantes avaliados tenham condições favoráveis para elaborar suas respostas.*

Percebe-se que, para que as proposições consigam alcançar os objetivos constitutivos do produto, deve-se assegurar que permeados aos enunciados

caracteristicamente instrucionais, descritivos, explicativos e com norteamento teórico apresentem-se textualizações que prevejam possíveis equívocos interpretativos ancorados em concepções controversas às que sustentam teoricamente a mencionada proposta e ao referido produto:

Passo 8 - [...] *Salienta-se que tal caixa de texto não pode apresentar um texto que se caracterize textualmente como Gabarito da questão, restringindo-se ao caráter injuntivo de uma resposta pronta ausente da possibilidade reflexão, ou seja, tal formulação não pode apenas apresentar uma resposta correta sem considerar outras possíveis interpretações ou variáveis na compreensão deste estudante demonstradas na resposta.*

Postulando-se que, “o uso de tecnologias no processo ensino aprendizagem implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos” (BARBOSA; BARBOSA; MACHADO, 2011, p. 189), opta-se por nas considerações finais presentes na proposição do produto, evidencie-se a retextualização do diálogo sem esquecer-se de destacar o protagonismo e a responsabilidade a serem (que devem ser) exercidas e assumidas pelo professor autor:

[...] Seguindo estes passos, você – professor autor, poderá assegurar que a configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação apresente a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: Descrição, Texto da questão, Feedback geral e Informação para avaliadores apresentem-se e realizem-se envolvidas em uniformidade e sintonia entre as diversas disciplinas que compõem a grade curricular do curso, bem como, você poderá contribuir para que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE resultem em relações colaborativas e interativas entre os agentes - professor, estudante, conhecimento - e aprimorem o processo avaliativo e formativo de discentes.

Perfaz-se a apresentação da proposta que apresenta possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que se materializem em instrumentos avaliativos aplicados em avaliações discursivas que procurem ajustar-se às necessidades discentes de cursos na modalidade EAD e aos objetivos esperados de serem alcançados por docentes desta modalidade, possibilidade configurada no produto de aplicabilidade pedagógica aqui concebido e tracejado que considere a perspectiva de uma estratégia metodológica que vise à contribuição para o processo avaliativo e formativo de discentes.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se, finalmente, tecer algumas considerações apreciativas e propositivas à guisa de conclusão, bem como, apresentar e apontar algumas perspectivas de trato pedagógico e epistemológico dessa problemática quanto à proposição de possibilidades, teórica e metodologicamente ancoradas, que se materializem em instrumentos avaliativos aplicados em avaliações discursivas que procurem ajustar-se às necessidades discentes de cursos na modalidade EAD e aos objetivos esperados de serem alcançados por docentes desta modalidade.

Notou-se certas regularidades nas questões discursivas - amostras selecionadas como exemplares - investigadas no mencionado corpus escolhido (processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD), no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo pertinente ao gênero questão discursiva. Deste entendimento, compreendeu-se e comprovou-se a necessidade constitutiva deste estudo em servir-se para construção de subsídios teóricos ao processo de formação do professor que atua em Educação a Distância, na percepção de uma lacuna, um entremeio ainda a ser estudado e teorizado: o processo avaliativo efetivado neste contexto, mais especificamente - uma das facetas deste processo - as avaliações discursivas.

Desta e nesta identificação, brota o reconhecimento de que o professor autor não deveria sentir-se ou não deveria estar só para efetivar esta ação – produzir questões - assim como, não ter subsídios para orientar tal produção. Considera-se, portanto, que a proposição, aqui delineada, no que diz respeito ao produto de aplicabilidade pedagógica pode demonstrar-se como mencionado subsídio ao professor autor no planejamento, produção, elaboração de questões adequadas ao gênero questão discursiva e à funcionalidade do MOODLE.

Tais considerações contribuiriam para buscar evidenciar - pelo movimento de descrição, investigação, interpretação e análise, configurado neste estudo -, a pertinência da compreensão do funcionamento do gênero discursivo questão discursiva visto que tal funcionamento encontra-se diretamente relacionado à configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE.

Um outro aspecto interessante a ser ressaltado permitido pelas teorizações presentes neste texto-dissertação - quando este propôs-se a descrever e interpretar o processo avaliativo baseado em recorte/avaliação discursiva no corpus escolhido (processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD) - foi a compreensão dos desafios e fragilidades encontrados pelos professores autores no

planejamento, elaboração e formatação, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado. Pode-se assinalar que estes comprometimentos são materializados na textualização das questões discursivas/amostras selecionadas na construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição, Texto da questão, Feedback geral e Informação para avaliadores*.

Acredita-se que se conseguiu elaborar uma crítica ao processo de adoção e utilização da referida avaliação no corpus e recorte selecionados e, deste tratamento crítico-analítico, apresentar tanto considerações teóricas quanto propositivas que contribuem e contribuirão à exploração deste o processo avaliativo efetivado neste contexto, mais especificamente - uma das facetas deste processo - as avaliações discursivas. Assim como, mais um espaço de interlocução para sinalizar que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE podem/devem instaurar um diálogo norteado por objetivos específicos, podem/devem alicerçar a construção de interpretação na e da leitura do estudante avaliado e podem/devem viabilizar uma compreensão responsiva ativa deste leitor/sujeito avaliado.

Não menos relevante, é a conclusão de que proposição configurada no produto concebido é projetada mobilizando-se, como interlocutor, o professor autor das respectivas questões discursivas. Nesta esteira, a concepção do produto, teórica e metodologicamente ancorada, parece ter alcançado, ao que parece para a autora deste estudo e produto, que esta proposição permite que os envolvidos no processo avaliativo compartilhem dos propósitos, objetivos e finalidades almejados e estabeleçam sintonia em alcançá-los.

As textualizações, aqui tecidas, permitem inferir que quando um docente assume a posição de pesquisador, buscando a aproximação das dimensões epistemológicas e empíricas, quando este docente percebe que a busca por subsídios teóricos pode e deve acarretar em uma práxis mais comprometida, profícua e consciente, torna-se decorrentes contextos de ensino e aprendizagem que promovam o alcance da justiça social, inclusão social, participação democrática e desenvolvimento pessoal.

No que diz respeito ao presente estudo, quando este professor/pesquisador formula e expõe considerações teórico-analíticas que explorem a construção de interpretação e produção de sentido do sujeito estudante proporcionada e possibilitada numa etapa tão nevrálgica quanto à avaliação, o faz tendo como norte que tais considerações mobilizadas individualmente, isoladamente possam incidir e converter-se em mobilizações e transformações coletivas. As digressões

possibilitadas pelo presente estudo permitiram a este professor/pesquisador perceber que é possível, mesmo no contexto da Educação a Distância, mesmo abrigado em um AVA, mesmo estando distantes - espaço e temporalmente - professor e estudante, o processo avaliativo pode configurar-se em propostas que sustentem a constituição de autoria, protagonismo, produção de sentido *do* e *no* sujeito estudante.

Nestes parágrafos conclusivos, salienta-se que o estudo contribui para que reticências, imprecisões, nebulosidades que pairam sobre o processo avaliativo na Educação a Distância possam ser dissipadas e desnuviadas. Sabendo-se das dúvidas e descrédito acerca a eficiência, eficácia e ética de um processo avaliativo aplicado na modalidade EAD, promover e constituir diretrizes que tenham o professor como interlocutor na ação de produção/formulação das questões discursivas abrigadas no AVA é uma conquista que terá louros logrados por aqueles que usam a Educação a Distância por diferentes motivos e razões: os estudantes.

Tais louros desdobram-se em benefícios muito mais amplos, visto que, atestadamente, promover, possibilitar e deflagrar a interpretação do outro é contribuir para a constituição de identidade; relativização e transformação da(s) realidade(s) e circunstâncias; percepção de protagonismo na melhoria da sociedade; valorização de cultura – todos estes, aspectos constitutivos da assunção à cidadania.

Desdobramentos ainda mais significativos se considerar que a opção pela modalidade EAD tem se demonstrado ser a escolha economicamente mais viável, notadamente, mais flexível quanto à administração do tempo para sujeitos que encontram-se socialmente excluídos, apresentam-se marginalizados social e culturalmente ou residem distantes dos grandes centros urbanos. Ou seja, quando esta investigação culmina na produção de diretrizes que orientam professores para formularem avaliações que - além de explorarem o alcance dos objetivos pertinentes a uma disciplina, conteúdo - conseguem promover a produção de significação e sentido dos sujeitos avaliados no contexto da Educação a Distância, consegue-se perceber que tal promoção tem alcances e desdobramentos que ultrapassam os momentos individuais e avaliativos e recaem sobre o conviver em sociedade e o bem-estar coletivo.

Este estudante que, individualmente, teve a oportunidade de desenvolver, aprimorar, explorar e acionar suas capacidades, eminentemente humanas, de relacionar-se dialogicamente, responsivamente e interpretativamente frente à desafios e problematizações poderá servir-se desta apropriação ao estar em cenários coletivos de uma sociedade que precisa de sujeitos que possuam e mobilizem tais capacidades.

Neste entendimento, a relação de interação proporcionada e sustentada por recursos constitutivos das ferramentas de interação entre professor, estudante e conhecimento apresentada, defendida e discorrida nesta proposição, no que se refere ao AVA, permitiu construir as Diretrizes formuladas ancoradas na compreensão da necessidade de orientação aos docentes no planejamento, elaboração e formatação das questões abrigadas neste ambiente e constitutivas do processo avaliativo a que este estudante está sendo submetido.

Daí concluir-se que, tanto a trajetória teórica- analítica necessária para tal concepção quanto o objeto/produto gerado desta e nesta trajetória, fornecem estímulo para prosseguir e buscar intensificar as discussões; aprimorar o processo de formação de professores para o desenvolvimento de pesquisas que levarão a um aperfeiçoamento cada vez maior de uma metodologia do processo avaliativo nesta modalidade. Bem como, levarão a democratização do acesso ao aprimoramento das capacidades de significação e interpretação tão necessárias aos sujeitos que querem construir uma sociedade mais justa, menos excludente e menos massificada.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. T. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. Nova cultura de Avaliação: contexto e fundamentos. In: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas**. Portugal: Universidade Aberta -LE@D, 2016, p.41-53.

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I.; PEREIRA, A. Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O modelo PrACT. In: **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 135-150, nov. 2017. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30912/23520>>. Acesso em: 06 out. 2020.

ANJOS, A. M. dos. Tecnologias da informação e da comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, C. (Org.). **Educação a Distância e uso de tecnologias**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso – EdUFMT, 2018.

ARENDT, R. J. J. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social. In: **Estudos de Psicologia**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003, 8(1), p. 5-13. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17230.pdf>>. Acesso em: mar. de 2020.

ARETIO, G. L. **Educacion a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBIER, J. M. **A avaliação em formação**. trad. de Maria Alice Bastos. Porto: Afrontamento, 1993.

BARBIERI, J. C. **Produção e transferência de tecnologia**. São Paulo: Ática S.A., 1990.

BARBOSA, S. do C. D. de A.; BARBOSA, R. C. G.; MACHADO, D. P. Principais Pesquisas Relacionando Profissionalização Docente e Tecnologias em Sites na Internet: A Busca pela Integração da Tecnologia ao currículo. In: **Anais do II ENINED - Encontro Nacional de Informática e Educação**, 2011, pp. 181-190. Disponível em: <http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A20.pdf>. Acesso em: 29 mar 2020.

BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**: Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP : Associados, 1999.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed.. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2009.

BORDENAVE, J. L. Dias. Pode a educação a Distância Ajudar a Resolver os Problemas Educacionais no Brasil? In: **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 80/81, 1988.

BOTH, I. J. et al. Tecnologias de informação e comunicação em trabalhos de conclusão de curso lato sensu: uma positiva parceria. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1943-1959, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8963>>. Acesso em: 29 mar 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Diário Oficial da União Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 10 de fevereiro de 1998.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior** (Documento Preliminar). Brasília: maio de 2001.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9394**, dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996**. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1997.

BRITO, M. de F. dos S. **Ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa** – uma ferramenta para a formação humana integral: estudo de caso no IFAP. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/370/1/Ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem%20colaborativa%20%E2%80%93%20uma%20ferramenta%20para%20forma%C3%A7%C3%A3o%20humana%20integral-estudo%20de%20caso%20no%20IFAP.pdf>>. Acesso em: ag. de 2020.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

CAMPANA, A. O. **Metodologia da investigação científica**. Jornal de Pneumologia, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 84-93, mar./abr., 1999.

CARDINET, J. A avaliação formativa: um problema atual. In: ALLAN, L., CARDINET, J; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 2012.

CHOCIAY, R. **Língua portuguesa no vestibular da UNESP**: das perguntas às respostas. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.

DA SILVA BRITO, G.; SCHERER, S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Educar**

em Revista, núm. 4, 2014, pp. 53-77. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796005.pdf>>. Acesso em: 29 mar 2020.

DEOTTO, M. M. O uso de tecnologias na sala de aula pelo Insper Instituto de Ensino e Pesquisa. In: **Humus**. Educação, outubro de 2012. Disponível em:
<<http://www.humus.com.br/news/inovacao18.htm>>. Acesso em: ag. 2020.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

DITZZ, A. J. M. **Ferramenta m-learning de elaboração de testes de autoavaliação para ambientes de ensino a distância**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em:
<<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/12795/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O-%c3%81QUILA-JERARD.pdf>>. Acesso em: ag. de 2020.

DOMINGUEZ, F. da R. **Formação de Professores com enfoque no sistema blended learning em ambiente virtual de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, RS, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19076/DIS_PPGEDUCACAO_2019_DOMINGUEZ_SILVA%20_FABIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: ag. de 2020.

DURAN, G. R.; MENEGASSI, R. J. O gênero questão interpretativa como ferramenta de ensino de leitura. In: **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 2, p. 117-127, Apr.-June, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINSPUN, M. Z. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação mitos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JONASSEN, D. H., PECK, K.L., WILSON, B.G. **Learning with technology – a constructive perspective**. USA: Prentice Hall, 1999.

LAKATOS; MARCONI. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LASZKIEWICZ, C. M. S. **Educação à distância: o papel do professor nos cursos ministrados a distância**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

LEZANA, A. G. R.; FEUERSCUTTE, S. G.; VENTURA, G. F. A. **Avaliação da Aprendizagem: Uma proposta para o ensino a distância**. CTAI: R. Autom. Tecn. Inf. Florianópolis, v.1, n.1, jun. 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITWIN, E. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: ArTmed, 1997.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, D. M. **Aspectos da Avaliação online no contexto de uma disciplina de um curso de Licenciatura em Matemática a distância**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191981/maciel_dm_dr_rcla.pdf?squence=3&isAllowed=y>. Acesso em: ag. de 2020.

MANUAL DO ALUNO. In: **Avaliação da aprendizagem**. Metodologia graduação. Lapa: FAEL, 2020.

MARTINS, O. B. **A educação superior a distância e a democratização do saber**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZURKIEVICZ, G. L. **Educação a distância e a literacia digital no processo de formação continuada de professores**. Florianópolis, 2012. Tese (Dr. em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, 2012.

MAZURKIEVICZ; SOSNOWSKI. A mediação pedagógica no material didático do curso de especialização a distância Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas. In: **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, v. 1, n. 2, p. 132-141, jul/dez. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/ciencia_curso/article/view/1555/1177>. Acesso em: ag. de 2020.

MESTRADO PROFISSIONAL em Educação e Novas Tecnologias. In: **Centro Universitário Internacional – UNINTER**, s.p., 2020. Disponível em: <<https://www.uninter.com/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao-e-novas-tecnologias-apresentacao/>>. Acesso em: mar. de 2020.

MICHELETTO, I. B. P. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção Didático-Pedagógica**. Dia a dia educação. v. II, 2008, p. 2-14. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_md_ingrid_barbara_pereira_micheletto.pdf>. Acesso em: ag. de 2020.

MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

MILL, D.; SILVA, C. P. R. DA. Aprendizagem da docência para Educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. In: **EmRede** - Revista de Educação a Distância, v. 5, n. 3, p. 544-559, 5 nov. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/377-Texto%20do%20artigo-2061-1-10-20181105.pdf>. Acesso em: ag. de 2020.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. In: **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 03, 2007, p. 41- 50.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: Uma Visão Integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, R.A. **Informática na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NARDIN; FRUET; BARROS. **Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre**. 2009. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2009/artigos/7c_anaclaudia.pdf> Acesso em 24 março 2010.

NEVES, C. M. de C. A pluralidade da educação a distância. In: MAIA, C. (Coord.). **ead.br: educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p.14-15.

NEVES, I. de S. V. Planejamento educacional no percurso formativo. In: **Revista Docência do Ensino Superior**. v. 2, 2012, p. 87-96. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2014/10/07-Planejamento-Educacional-no-Percurso-Formativo.pdf>>. Acesso em: mar. de 2020.

NOBRE, I. A. M.; FÁVERO, R. da P.; PASSOS, M. L. S. Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Presencial. In: SILVA, A. R. L. da. (Org.) **Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI**. v. 2. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017, p. 65-76.

NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da Liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. In: **Revista de Docência Universitária**. 2015. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/956-3939-1-PB.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In: **Ciências da Educação em Portugal** - Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores** - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui**. As histórias de vida do Projeto Prosalus. Universidade de Lisboa, 1988.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, E. T. de O. **EAD, ambientes virtuais e design instrucional**. Tese (doutorado) – Programa de Pós Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-163653/publico/EDISON_TROMBETA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf>. Acesso em: ag. de 2020.

OTSUKA, J. L.; MILL, D.; OLIVEIRA, M. R.; ZANOTTO, M. A. do C. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: MACIEL, C. (Org.). **Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2018, p. 217- 261.

PACHECO, W.; JR, C. P.; PEREIRA, V. L. S. do V.; FILHO, H. do V. P. A era da tecnologia da informação e comunicação e a saúde do trabalhador. In: **Rev. Bras. Med. Trab.**, Belo Horizonte. v. 3, n. 2, p. 114-22, ago-dez, 2005. Disponível em: <http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/revista_brasileira_de_medicina_do_trabalho_-_volume_3_201220131511537055475.pdf>. Acesso em: ag. de 2020.

PALUDETTO, T. R. V. Qual o papel do professor e da escola frente à tecnologia? In: **Instituto Noroeste de Birigui**. IMED – Instituto Metodista de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.alaime.net/site/images/foro2011/Artigo2011-2.pdf>>. Acesso em: ag. de 2020.

PATINO, C. M.; FERREIRA, J. C. Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e porque eles importam. In: **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 84, mar./abr., 2018.

PASETTO, L. Z; BOER, N.. Formação em Pedagogia: Habilidades e Competências Desenvolvidas na Formação Inicial. In: **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.4, 346-355, 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/SERVER/Downloads/7379-Texto%20do%20artigo-24920-1-10-20200212.pdf>>. Acesso em: mar. de 2020.

PINTO, J. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens**: Perspetivas, contextos e práticas. Portugal: Universidade Aberta-LE@D, 2016, p. 3-40.

PENNA FIRME, T. Avaliação de inovações editoriais. In: **Seminário Internacional de Avaliação da Educação**. Rio de Janeiro: Anais, 1995.

PEREIRA, R. C. M. Didática do ensino. In: ALDRIGUE, A. C. de S.; FARIA, E. M. B. de. (Org.). **Linguagens usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009, v. 5, p. 223-261.

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Séries Idéias n. 30, São Paulo:FDE, p. 205 – 251,1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRETI, O. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

PRETI, O. **Educação a distância: Resignificando Práticas**: Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PRETI, O. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

PRETTO, N. L. Uma Escola com/sem futuro. Campinas: Papirus, 1996.

RAMOS, S. **Tecnologias da Informação e Comunicação**. Open Office Writer, 2008. Disponível em:
<http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf>. Acesso em: ag. de 2020.

RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA. A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: **Anais do 13º Congresso Internacional da ABED**, 2 a 5 de setembro de 2007. Curitiba, 2007. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.pdf>>. Acesso em: fev. de 2020.

SABBATINI. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet**. A Plataforma Moodle. Edumed, 2018. Disponível em:<<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>> . Acesso em: mar. 2020.

SALATINO, V. E. **Práticas Avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior: Estudo de Caso de um Curso Superior de Tecnologia**. Dissertação (mestrado) Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em:
<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4583/Dissertacao%20Vialana%20Ester%20Salatino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: ag. de 2020.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2012. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000877897&fd=y>>. Acesso em: ag. de 2020.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtesMédicasSul, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEABRA, C. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2009.

SIMONSON, M. R. Evaluating teaching and learning at a distance. In: CYRS, T. E.(ed.). **Teaching and learning at a distance**: what it takes to effectively design, deliver, and evaluate programs. New directions for teaching and learning, n. 71. São Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1997.

SILVA, A. A. da. et. al. **A aula no contexto histórico global**: pensamentos e reflexões. Universitas Humanas, Brasília, v. 9, n. 2, p. 49-53, jul./dez. 2012.

SILVA, A. L. **A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle no ensino de Ciências**: uma experiência no 5º ano do Ensino Fundamental. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 15-42.

SILVA, C. R. de O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa**: guia prático. Fortaleza: Editora da UFC, 2004.

SLOCZINSKI, H.; CHIARAMONTE, M. S. **NTIC** – entre professores e alunos, Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-74642_archivo.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

SOUZA, A. P. L. de. **A utilização das ferramentas da plataforma moodle**: pelos professores, tutores e alunos de geografia licenciatura a distância da UFAL. 2017. 244 f. Dissertação Educação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: **Caderno de Formação**: formação de professores. Didática geral. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-68, v. 9.

VERSUTI, A. C. **Avaliação formativa e qualidade em EaD**. UNIARARAS, Biblioteca Digital, Abril/2004.

VIEIRA, A. M. D. P.; FILIPAK, T.; GUEBERT, M. C.C.. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. In: **Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, p. 337-351, 19 fev. 2013. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4281/3267>>. Acesso em: out. 2020.

WILLIS, B. **Development for distance education**. Tradução livre do artigo Desenvolvimento instrucional para a educação a distância. Syracuse (NY): Eric, 1992.

WUNSCH, L. P.; BOTH, I. J.; ALMEIDA, S. C. D. A avaliação hoje: o que considerar durante a formação do professor da educação básica. In: **Interacções**, v. 14, p. 189-205, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/16163-Texto%20do%20Trabalho-53193-1-10-20181226%20(2).pdf>. Acesso em: out. 2020.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. T. M. **Didática**: licenciaturas. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHENER, K. M. Novos caminhos para o praticum: Uma perspectiva para os anos 90. In: A. Nóvoa (Ed.), **Os professores e sua formação**. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 115 – 138, 1997.

ZEICHENER, K. M. Para além da divisão entre professor – pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente** / pro-fessor(a) – pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ZEICHENER, K. M. Tendências da Pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 9 ANPEd, set./dez. 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Diretrizes para elaboração de questões para ambientes virtuais

Car@ docente,

Estas diretrizes têm o objetivo de orientar o processo de produção/formulação das questões discursivas que farão parte do processo avaliativo da disciplina do curso na modalidade à distância abrigado no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) pela plataforma MOODLE.

Acredita-se que você já deve ter sido apresentado, bem como, já teve oportunidade de acessar ao referido AVA, tais ações devem ter permitido que você se familiarize com o ambiente em que o estudante efetiva a ação de acessar e responder a referida questão.

Outro reconhecimento que foi possível com este contato e com os momentos de formação pedagógica vivenciados após ter assumido a disciplina foi o de compreender que a questão que você está formulando passará pelo processo de configuração do recurso Questionário e da opção Questões – Dissertação da plataforma em questão.

Desta forma, as questões discursivas que você formulará serão postadas no AVA do respectivo curso e disciplina, para tanto, estas necessitam de um formato e estrutura composicional que já são pré-estabelecidos e pré-determinados para configurar este recurso e opção no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE. Esta determinação encontra-se relacionada à necessidade de seguir as orientações e adotar os critérios, instruções específicas, aqui delineados, no que diz respeito, à construção composicional dos textos que compõem as respectivas questões discursivas.

Os mencionados critérios e orientações têm a finalidade de nortear a produção textual destas questões buscando que esta produção seja constitutiva de uma relação de interação proporcionada e sustentada por recursos e ferramentas de interação, apresentados na referida configuração, entre os agentes envolvidos: professor, estudante, conhecimento.

Para que essa construção possa ser efetivada de forma conveniente e adequada à finalidade de que esta avaliação caracterize-se considerando que o aprender é um processo ativo e dinâmico, a adoção destes critérios e instruções torna-se indispensável tanto para que a funcionalidade do recurso seja garantida visto que para criar e configurar a opção Questão discursiva têm-se as caixas de texto a serem preenchidas com enunciados que devem compor a mencionada questão

formulada quanto para que a estrutura composicional da formulação seja garantida e constitua-se em possibilidades interacionais que potencializem o diálogo problematizador em torno de uma temática específica.

A fim de facilitar o processo de formulação da produção textual da questão, opta-se por apresentá-la em passos a serem seguidos e percorridos por você durante o procedimento da formulação da questão discursiva.

Espera-se que estas orientações constitutivas de uma estratégia metodológica que visa a contribuição para o processo avaliativo e formativo do estudante e que tais critérios, informações e instruções caracterizem-se em subsídios que quando usados com sabedoria e fundamentação facilitam o seu trabalho do professor e o auxiliam no processo de ensino e conseqüentemente na processualização da aprendizagem – a qual envolve a ação de avaliar, ao momento de avaliar, a configuração do instrumento avaliativo – ou seja – ao processo avaliativo.

Neste entendimento, seguem-se descritos os referidos passos que descrevem funcionalidades do referido recurso, bem como, guiam o processo de formulação e estabelecem procedimentos a serem observados na prática de produção textual das questões discursivas.

Passo 1 – No Plano de ensino, procure conhecer e reconhecer quais serão os objetivos que nortearão a formulação da referida questão, desta maneira, a avaliação será formulada baseada no que foi proposto pelos objetivos, para verificar se estes foram alcançados ou não. Esta ação deve ser relacionada à atividade definição da(s) temática(s) e/ou subtemática(s) contempladas na questão discursiva.

Passo 2 – Observe os objetivos apresentados no referido Plano de Ensino e identifique qual (quais) dele(s) podem ser selecionados para serem alcançados pelos estudantes na questão a ser formulada. Salieta-se que você pode reformular, subdividir um objetivo apresentado no Plano de Ensino em outros objetivos que podem se referir às dimensões do conhecimento, às dimensões da aplicação ou às dimensões da aplicação que serão abordadas nas proposições e problematizações que você formulará. Dito de outro modo, procure identificar nos objetivos presentes no Plano de Ensino aqueles que nortearão a formulação da questão no que diz respeito a ir além de verificar se o estudante adquiriu conhecimento. Ao reestruturar ou subdividir os objetivos presentes no Plano de Ensino garanta-se que você procure, na textualização da formulação, demonstrar que o repertório de conhecimentos abordados pela e na referida temática contemplada na questão permitem atingir os objetivos que envolvem as facetas de formação acadêmica e formação profissional deste estudante avaliado.

Passo 3 – Você iniciará sua formulação pelo texto que será inserido na caixa de texto **Descrição**. Procure iniciar sua produção textual apresentando a(s) temática(s) e/ou subtemática(s) contempladas na questão. Você pode estruturar seu texto apresentando enumerações e/ou listagem que contemplem aspectos da referida temática solicitada, esta apresentação deve discorrer e circunscrever aspectos da referida temática solicitada no que diz respeito à pertinência do estudo e apropriação do conhecimento em questão no processo de formação acadêmica que este estudante avaliado está vivenciando na disciplina ou no curso em questão. Requer-se que as enunciações formuladas que posteriormente serão postadas, nesta caixa de texto - **Descrição**, ao mesmo tempo em que unifiquem a identificação da(s) temática(s) e/ou das subtemática(s) contempladas na questão, também, exponham caracterização, aspectualização, especificação, detalhamento do que será contemplado na mencionada questão. Apresente, neste texto - **Descrição**, os objetivos de aprendizagem articulados aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias a este sujeito estudante quando em contexto de atuação. Tais objetivos devem deixar claro esclareçam em que aspectos a compreensão, apropriação da referida temática ou o alcance dos objetivos propostos na referida questão contribuem no processo de formação de um profissional reflexivo do referido estudante avaliado. Certifique-se que a formulação apresente considerações que deixem claro em que contribuirá a compreensão e apropriação demonstrada ao conseguir realizar o que é solicitado na problematização proposta na questão e procure que tais considerações provoquem e deflagrem a geração colaborativa de conhecimento.

Passo 4 – Neste momento da sua produção textual, você produzirá o texto para na caixa de texto em que é inserido o enunciado da questão: **Texto da questão**. O texto inserido, nesta caixa, deverá conter a problematização e os elementos orientadores para produção do texto dissertativo por parte do estudante avaliado. Compõem a estrutura composicional desta formulação: **os Textos Motivadores, os Comentários, a Solicitação, os Critérios**. Procure contextualizar e contribuir para a construção de interpretação do estudante, selecionando e apresentando **Textos Motivadores** (ou fragmentos de textos – que podem ser de gêneros diversos: notícias, gráficos, relatos, artigos - devidamente indicados de suas respectivas fontes) que contribuam para gerar e gestar ancoragens e relações entre o repertório cultural, histórico, social do estudante e o repertório teórico solicitado pela questão. Neste entendimento, apresente elementos orientadores da produção do texto-resposta, elementos que orientem como o texto resposta deve ser estruturado e constituído.

Assegure-se que estes textos motivadores sejam acrescidos de considerações – denominadas de **Comentário** - formuladas por você que contextualizem a problematização, garantindo que a seleção e inserção destes textos esteja relacionada à referida temática, desta forma, as considerações teóricas necessárias à contextualização da problematização se articularão e poderão contribuir para a construção de um caminho interpretativo, construção esta sustentada dialogicamente. Assegure-se em promover a articulação entre Textos Motivadores e considerações, desta maneira o **Comentário** deve esclarecer aspectos da temática focalizada e deve criar um contexto a partir do qual a capacidade de observação, análise e interpretação do estudante avaliado seja promovida e possibilitada.

Passo 5 – Inicie a formulação da terceira parte do texto compõe o **Texto da questão**: a **Solicitação**. Nesta parte encaminhe suas enunciações para a formulação da problematização, da pergunta. Ao produzir esta problematização, confira se esta proposição atende aos seguintes aspectos: a) existe clareza na enunciação da situação ou problema proposto (*O que a questão está solicitando? Qual o assunto ou conteúdo envolvido?*); b) a formulação apresenta-se como deflagradora de uma resposta; c) é inserida a(s) proposição(ões) que compõe(m) a referida questão por meio de um ou vários questionamentos; d) atestam-se orientações incidem no acabamento do(s) enunciado(s) – texto resposta, ou seja, no nível enunciativo; e) apresenta elementos orientadores para produção do texto dissertativo por parte do sujeito avaliado; f) a resposta projetada ao questionamento formulado é sustentada por fatores extratextuais, pertencentes ao contexto, que contribuem para o acabamento do enunciado e permitem que seja respondido; g) explicitam-se os comandos - verifique a presença de verbos no imperativo: leia, explique, reescreva, responda, bem como dos pronomes interrogativos qual, como e por que; h) a formulação desperta a responsividade neste interlocutor avaliado; j) a formulação do **Comentário** e **Solicitação** vinculam-se, conectam-se, remetem o estudante avaliado à observação, análise e interpretação sustentada pela referida estrutura. Lembre-se que a qualidade do texto resposta é de responsabilidade não apenas do estudante que irá respondê-la, mas, também, de você que formula a questão.

Passo 6 – A última parte que compõe o **Texto da questão** é denominada de **Crerios**. Nesta formulação, você deve garantir que sejam explicitados os aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-resposta na proposição textual do **Texto da questão**. Requer que sua formulação deixe claros os critérios a serem observados para o atendimento ou não atendimento da proposta por parte do estudante avaliado.

Passo 7 – Analise, atentamente, se os textos que você produziu para serem postados nas caixas de texto: *Descrição* e *Texto da questão* estabelecem uma relação de complementariedade se possibilitam a construção de um caminho interpretativo a ser percorrido pelo estudante/leitor sustentada dialogicamente, interativamente e colaborativamente na construção do conhecimento proporcionada pela funcionalidade e usabilidade das respectivas caixas no referido recurso. Desta forma, esta complementariedade contribui diretamente para que os estudantes avaliados tenham condições favoráveis para elaborar suas respostas.

Passo 8 – O próximo texto que você deverá produzir será inserido na caixa de texto ***Feedback geral***. Tal texto será apresentado para o estudante avaliado depois que este responde a questão. A formulação deste texto requer que você apresente uma possibilidade de delimitação da posição responsiva que foi projetada, planejada, buscada no ***Texto da questão***. O ***Feedback geral*** permitirá a você ao professor conteudista apresentar considerações teóricas complementares e elucidativas relativas à temática solicitada e abordada na questão discursiva ou às compreensões mobilizadas e requeridas, ao sujeito avaliado. É aconselhável que você indique referências e sugestões de leitura que poderão amparar teoricamente ao estudante na comparação e análise do texto resposta por ele produzido. Ao produzir o ***Feedback geral***, confira se esta proposição atende aos seguintes aspectos: a) as considerações formuladas possibilitam que o estudante avaliado faça inferências que decorram na auto avaliação acerca da resposta dada; b) as considerações formuladas oportunizam o envolvimento do estudante na construção e reconstrução do conhecimento; c) você apresenta, nas enunciações, retomadas: à formulação da problematização - da pergunta, dos comandos, dos objetivos propostos a serem alcançados, dos aspectos instrucionais para elaboração e construção do texto-resposta, dos elementos orientadores para produção do texto dissertativo; d) as considerações não se restringem à correção do produto final da resposta do estudante, e sim, constituem-se num roteiro que auxilie a reflexão e análise crítica por parte do sujeito avaliado quanto ao alcance de objetivos determinados. Salienta-se que tal caixa de texto não pode apresentar um texto que se caracterize textualmente como Gabarito da questão, restringindo-se ao caráter injuntivo de uma resposta pronta ausente da possibilidade reflexão, ou seja, tal formulação não pode apenas apresentar uma resposta correta sem considerar outras possíveis interpretações ou variáveis na compreensão deste estudante demonstradas na resposta.

Passo 9 – A última caixa de texto que merece atenção na formulação que você está procedendo é a caixa ***Informação para avaliadores***. Nesta caixa, são inseridas

formulações que se caracterizam como orientações, critérios planejados e definidos por você e que são direcionados ao(s) avaliador(es) da referida questão discursiva. Perceba que seu interlocutor é o professor avaliador, portanto, suas considerações devem constituir-se de textualizações que apresentem medidas e procedimentos que reduzam a subjetividade no e do processo de correção por parte do avaliador. Sugere-se que a estrutura composicional do texto **Informação para avaliadores**, seja elaborado assegurando-se de que suas considerações: elenquem, abordem e discriminem os principais aspectos a serem apresentados no texto-resposta do estudante. Sugere-se que tais considerações apresentem a retomada dos critérios, comandos e objetivos traçados na proposição da questão que decorrerão no grau de relevância da apresentação no texto-resposta de uma ou mais considerações fundamentais que merecem ser enunciadas na resposta dada que devem merecer atenção por parte deste avaliador.

Seguindo estes passos, você – professor autor, poderá assegurar que a configuração do recurso Questionário e da opção Questões Dissertação apresente a construção composicional dos textos a serem inseridos nas caixas de texto das seções: *Descrição*, *Texto da questão*, *Feedback geral* e *Informação para avaliadores* apresentem-se e realizem-se envolvidas em uniformidade e sintonia entre as diversas disciplinas que compõem a grade curricular do curso, bem como, você poderá contribuir para que as avaliações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE resultem em relações colaborativas e interativas entre os agentes - professor, estudante, conhecimento - e aprimorem o processo avaliativo e formativo de discentes.

Desde já agradecemos seu comprometimento e seriedade, caso paires dúvidas, entre em contato.

ANEXO B – Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO

NÍVEL	Graduação
DISCIPLINA	Psicologia da Educação
PROFESSOR	
CARGA HORÁRIA	100 horas

EMENTA
<p>A perspectiva histórica da psicologia do desenvolvimento: objeto de estudo, objetivos e finalidades. Conceito de desenvolvimento; Princípios e leis do processo de desenvolvimento; Fundamentos biopsicossociais da infância e da vida adulta: o desenvolvimento humano nas dimensões biológica, cognitiva, social, emocional, afetiva e moral. A Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia. Teorias de Desenvolvimento e Aprendizagem - conceitos, princípios gerais e epistemológicos. Aprendizagem e a construção do pensamento. Principais abordagens teóricas da aprendizagem, suas contribuições e implicações para a prática pedagógica na sala de aula.</p>

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; • Refletir sobre as contribuições da Psicologia para a Educação; • Compreender o sujeito da aprendizagem em sua complexidade subjetiva e seu contexto relacionado; • Analisar a construção do pensamento e as principais abordagens teóricas da aprendizagem.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>1. Perspectiva histórica da Psicologia</p> <p>1.1. Importância e características</p> <p>1.2. Evolução histórica dos conceitos</p> <p>1.3. Elementos da Psicologia do Desenvolvimento</p> <p>1.4. Princípios e leis do Desenvolvimento</p> <p>1.5. Objeto de estudo, objetivo e finalidades</p>
<p>2. Fundamentos Biopsicossociais da Infância e Vida Adulta</p> <p>2.1. Desenvolvimento humano</p> <p>2.2. Dimensões biológicas e cognitiva</p> <p>2.3. Dimensões social, emocional</p> <p>2.4. Dimensões afetiva e moral</p> <p>2.5. Aprendizagem em sua complexidade</p>
<p>3. A Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia</p> <p>3.1. Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem</p> <p>3.2. A contribuição da Psicologia para a Pedagogia</p> <p>3.3. Conceitos</p> <p>3.4. Princípios gerais</p> <p>3.5. Princípios epistemológicos</p>

- 4. Aprendizagem e a Construção do Pensamento**
- 4.1. Processos de construção do Pensamento
 - 4.2. Relações do pensamento e linguagem
 - 4.3. Aprendizagem e Desenvolvimento
 - 4.4. Atividade intelectual
 - 4.5. Função da Aprendizagem
- 5. Principais Abordagens Teóricas da Aprendizagem**
- 5.1. Teorias da Aprendizagem
 - 5.2. Processamento da informação
 - 5.3. Contribuições e implicações na sala de aula
 - 5.4. Principais teóricos sobre as teorias da aprendizagem
 - 5.5. Auxílio para compreender o ser humano

RELAÇÃO DOS TEMAS DAS VIDEOAULAS

0	Apresentação da disciplina
1	Introdução à Psicologia e suas contribuições para a Educação
2	Introdução ao Estudo da Psicologia do Desenvolvimento
3	A Teoria de Jean Piaget
4	Teoria de Lev Vygotsky
5	A teoria de Henri Wallon
6	A teoria de Carl Rogers
7	A teoria da Gestalt
8	Psicanálise de Sigmund Freud
9	Donald Winnicott
10	Análise do Comportamento ou Behaviorismo
11	Inteligência e aprendizagem
12	Inteligências nomeadas por Gardner - Parte 1
13	Inteligências nomeadas por Gardner – Parte 2
14	Inteligências nomeadas por Gardner – Parte 3
15	Desejo de ensinar e desejo de aprender
16	A Psicologia e o comportamento
17	Análise do comportamento - contingências de reforço
18	Análise do comportamento - programação de ensino
19	Comunicação entre pais e filhos
20	Comunicação entre pais e filhos e Educação
21	Educação de jovens e adultos
22	A biologização das dificuldades de aprendizagem

TEMAS AULAS DE REVISÃO

01	Aula de Revisão 01
02	Aula de Revisão 02
03	Aula de Revisão 03

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

BERTOLDI, Maria Eugênia. **Psicologia da Aprendizagem**. Curitiba: FAEL, 2010.

FONSECA, Fabiana Bechara; LUIZ, Fernanda Bordignon; LUCA, Gabriel Gomes de.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/123298>. Acesso em: 21 nov. 2018

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia Escolar**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/2205> Acesso em: 21 nov. 2018

CARMO, João dos Santos. **Fundamentos Psicológicos da Educação**. Curitiba: IBPEX, 2010. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/6129> Acesso em: 21 nov. 2018

PILETTI, Nelson. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/3504> Acesso em: 21 nov. 2018

SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Ouvindo Crianças na Escola: Abordagens e Desafios Metodológicos para a Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/1889> Acesso em: 21 nov. 2018

METODOLOGIA

A Metodologia de ensino da ---- consiste em um conjunto de ações e estratégias desenvolvidas no curso, visando alcançar competências e habilidades a partir da abordagem do conteúdo proposto. A metodologia da --- é composta por:

- Videoaulas
- Aulas de Revisão
- Autoestudo
- Interatividade
- Momentos presenciais
- Ambiente virtual de aprendizagem
- Avaliações
- Exercícios
- Programa de Habilidades e Competências

AVALIAÇÃO

O processo avaliativo para os Acadêmicos será composto por:

Avaliação Discursiva online –

3,5 Avaliação Objetiva

presencial – 4,5

Programa de Habilidades e Competências – 1,0

Exercício do Conhecimento – 1,0

10,0

OBS: Os alunos “Calouros”, matriculados no primeiro ano do curso (**exceto alunos dos cursos de Segunda Licenciatura e Formação Docente**), terão duas oportunidades de realizar a avaliação discursiva.

Para os alunos que não alcançarem a nota final igual ou superior a 6.0 (seis), mas entre 3.0 (três) e

5.9 (cinco ponto nove) terão direito a realização da avaliação de exame final.

Exame Final – (nota final + exame / 2 = MÉDIA FINAL IGUAL OU SUPERIOR A 5,0)

Professor da Disciplina

ANEXO C – Amostra 1

AVALIAÇÃO DISCURSIVA DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Questão Discursiva: A Psicologia da Educação é entendida por alguns autores como uma área independente da Psicologia e por outros como aplicação do conhecimento psicológico em Educação (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996). Há autores que defendem que aquilo que caracteriza a Psicologia da Educação não é a natureza do conhecimento com o qual maneja, mas sua aplicação nos fenômenos educativos. A Psicologia da Educação não tem um objeto próprio de estudo, continua tendo como objeto o comportamento humano, ainda que aqueles que ocorrem em contextos educacionais ou relacionados ao objetivo desse sistema. Há ainda autores que caracterizam a Psicologia da educação como uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação. **Considerando esse contexto, redija um texto reflexivo, expondo entre 10 e 15 linhas (aproximadamente 1.200 caracteres), seus conhecimentos sobre “o que é a Educação e sua relação com a Psicologia da Educação”.**

GABARITO: A resposta do aluno deve permear dentro do contexto a seguir. A educação não é uma área do conhecimento como a psicologia. Segundo Brandão (1981), a educação teria a função de transformar e manter a sociedade por meio da transmissão e do compartilhamento da cultura entre as gerações. Outros autores, como Sampaio (2002, p. 2), definem a educação como “um processo de vida, de construção, de experimentação.” Postman e Weingartner (1974), ao denunciarem que a sobrevivência da espécie humana está ameaçada por um número crescente de problemas, examinam que algo pode ser feito para melhorar essa situação. Para aperfeiçoar o ambiente no qual vivemos, os autores indicam como meio a educação. Complementando a ideia de Postman e Weingartner (1974), Paulo Freire (1996) caracteriza a educação como forma de intervir no mundo, em oposição a ideia de “transmissão de conteúdo ou informação”. Apoiada em suas teorias e em seus instrumentos de mensuração, a Psicologia Científica invade o cenário educacional e traz a ele grandes benefícios. Até 1940, como nos conta Coll, Palácios e Marchesi (1996), a Psicologia da Educação seria a principal ciência da Educação. No entanto, a partir da década de 1950, a Psicologia da Educação, diante do *status* conquistado, começa a se ocupar com fenômenos educacionais cada vez mais amplos e complexos e perde seu foco. Além disso, contaminada pelas oscilações e divergências causadas pelas diversas correntes da Psicologia Científica, a Psicologia da Educação cai no descrédito e enfraquece. Livro da disciplina “Psicologia da Educação, cap. 1, p. 26 e 27 .

ANEXO D – Amostra 2

QUESTÃO DISCURSIVA – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Questão Discursiva: Três das principais teorias que contribuíram para o atendimento dos processos de aprendizagem são o construtivismo de Piaget, o sociointeracionismo de Vygotsky e a análise do comportamento de Skinner. Embora tais teorias sejam essencialmente diferentes, entre si, elas produzem em comum o pressuposto interacionista, ou seja, a ideia de que as interações do sujeito interferem no seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Baseado nesta afirmação, no material escrito e videoaulas da disciplina, elabore um texto com suas palavras que explique por que a biologização do fracasso escolar se trata de um equívoco e contradiz as correntes teóricas citadas.

GABARITO: O texto deve ser escrito com suas palavras e atender ao que foi solicitado na questão. Leia o material escrito da disciplina e assista às videoaulas para atender a ideia de Biologização do Fracasso Escolar. Espera-se que o aluno redija um texto entre 10 e 15 linhas, com suas palavras, abordando todos os itens solicitados no enunciado. Deve-se observar se possui coerência, se há erros de ortografia e concordância e se desenvolveu com clareza o tema sugerido.

*****É** muito importante que se observe na resposta do aluno, se está dentro do tema solicitado. Pois mesmo a resposta tendo cunho pessoal, não pode ser considerada respostas que fujam da temática.

ANEXO E – Amostra 3

Psicologia da Educação

Questão A

A ideia ou conceito de criança ou de infância tal como conhecemos hoje foi sendo construída ao longo do tempo e é fruto da cultura em questão. Configura-se, assim, como uma representação social, ou seja, uma ideia socialmente compartilhada, situada histórica e culturalmente e construída a partir da união de diversas ideias, imagens e teorias conscientes e inconscientes (FONSECA, 2013, p. 31) . Argumente acerca de quais são as contribuições que a psicologia traz para a construção do conceito de infância? No que isso se refletiu na educação atual? O texto escrito deve ser construído com base em suas ideias acerca do assunto estudado, fundamentado corretamente com o conteúdo abordado no material e videoaulas da disciplina.

Espera-se que o aluno conclua que a escola vem sendo moldada a partir principalmente dos estudos psicológicos que norteiam certos padrões de aprendizagem em determinadas idades, sendo assim a escola depende inteiramente de algumas medidas e padrões que foram sendo construídos a partir da psicologia. Além disso pode-se falar também da educação especial e de como a psicologia atual tornou fácil compreender certas limitações da criança que ocorrem no dia a dia, além de ser a partir da psicologia também que se aprende a lidar com dos desafios e limitações de cada tipo de dificuldade.