

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Clayton Henrique dos Santos

**A AVALIAÇÃO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM (AVA)**

Taubaté - SP

2017

Clayton Henrique dos Santos

**A AVALIAÇÃO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM (AVA)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira

Taubaté - SP

2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

S237a Santos, Clayton Henrique dos

A avaliação em um Ambiente Virtual de
Aprendizagem (AVA). / Clayton Henrique
dos Santos. – 2017

122f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira,
Departamento de Ciências Sociais e Letras

1. AVA. 2. EAD. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Tutor.

I. Título.

Clayton Henrique dos Santos
A AVALIAÇÃO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Carlos Alberto de Oliveira ----- Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra. Maria José Milharezi Abud ----- Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra. Rosália Maria Netto Prados ----- Universidade de Mogi das Cruzes

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha esposa Ana Paula, que me apoiou com carinho, paciência e amor, abrindo mão de tempo e recursos financeiros para que um sonho nosso fosse realizado. Às minhas filhas Alana, Isabelle e Giovanna, por todo o amor, apoio e incentivo, pois se não fosse por elas eu jamais teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar e guiar e proporcionar essa trajetória de conhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Alberto do Oliveira, pelos ensinamentos, acompanhamento do meu progresso, pela confiança, paciência e amizade.

À banca examinadora, pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas contribuições ao seu aperfeiçoamento.

À Universidade de Taubaté, professores, alunos e funcionários, pela oportunidade e colaboração que proporcionou para a produção de novos conhecimentos.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pela disponibilidade para ajudar e pelas discussões compartilhadas.

Aos amigos, pelo incentivo, torcida e presença.

À minha família, que sem esse suporte, jamais eu haveria chegado ao fim.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a Avaliação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, motivada pelo fato de que os aprendentes têm apresentado dificuldades em compreender, analisar e responder às avaliações conforme solicitado nesses ambientes. O método utilizado foi o de pesquisa de campo, com alunos do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA-UNITAU (período de 2015-2016), utilizando-se três questionários, que abordaram dados sobre a influência do uso dos recursos digitais, das estratégias de ensino e aprendizagem, e da satisfação dos aprendentes com os procedimentos instrucionais. Utilizou-se como corpus a plataforma virtual do projeto de pesquisa ‘Ambientes Virtuais de Aprendizagem’ (linha: formação de professores) do PPGLA-UNITAU. Sobre as características dos aprendentes, de suas reações ao desempenho do tutor e aos procedimentos instrucionais, foram analisadas a atuação do par mais importante no aprendizado (VYGOTSKY, 1991), a aprendizagem como construção pessoal do indivíduo (QUINQUER, 2003), as transformações no campo social e tecnológico (ZERBINI, 2007), as mudanças geracionais (FAVA, 2014), e a avaliação como atividade crítica de aprendizagem (MENDÉZ, 2002). Constatou-se que a avaliação utilizada no AVA parece ter as mesmas dificuldades que o modelo presencial, o que minimiza a exploração total dos recursos digitais pelos aprendentes. Entretanto, o material é rico no contexto teórico, apresentando conceitos atuais e demonstrações tecnológicas de ponta, realizando as avaliações diagnósticas, formativas e somativas, avaliando o conhecimento enquanto se ensina, demonstrando a importância do tutor em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação; AVA; EAD; ensino e aprendizagem, tutor.

ABSTRACT

This research addresses Evaluation in a Virtual Learning Environment, motivated by the fact that learners have presented difficulties in understanding, analyzing and responding to assessments as requested in these environments. The method used was the field research, with students from the Postgraduate Program in Applied Linguistics - PPGLA-UNITAU (period 2015-2016), using three questionnaires, which addressed data on the influence of the use of digital resources, Teaching and learning strategies, and the satisfaction of learners with instructional procedures. The virtual platform of the research project 'Virtual Environments of Learning' (line: teacher training) of the PPGLA-UNITAU was used as corpus. On the characteristics of learners, their reactions to tutor performance and instructional procedures, the most important pair in learning (VYGOTSKY, 1991), learning as a personal construction of the individual (QUINQUER, 2003), social and technological field (ZERBINI, 2007), generational changes (FAVA, 2014), and evaluation as a critical learning activity (MENDÉZ, 2002). It was verified that the evaluation used in Virtual Learning Environment seems to have the same difficulties as the face-to-face model, which minimizes the total exploitation of the digital resources by the learners. However, the material is rich in the theoretical context, presenting current concepts and state-of-the-art technological demonstrations, performing the diagnostic, formative and summative evaluations, evaluating knowledge while teaching, demonstrating the importance of the tutor throughout the teaching and learning process.

Keywords: Evaluation; Virtual Learning Environment; Distance Learning; Teaching and learning, Tutor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 Legislação e Políticas sobre a EAD.....	25
1.2 Lei de Diretrizes e Bases – LDB.....	26
1.3 Decretos.....	27
1.4 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.....	29
1.5 Atos Normativos e Pareceres.....	31
1.6 Teoria da Aprendizagem.....	31
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA AVALIAÇÃO.....	37
2.1 Histórico da Educação Geral.....	37
2.2 Histórico da Educação no Brasil.....	39
2.3 Histórico da Avaliação da Aprendizagem.....	43
3 METODOLOGIA, DESCRIÇÃO, COLETA DE DADOS.....	48
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	48
3.2 Delimitação do Problema.....	49
3.3 Objetos de estudo da Pesquisa.....	51
3.4 Perfil da IES, dos IA e disciplinas em EAD do Mestrado em LA.....	52
3.5 Instrumentos de Avaliação e Coletas de Dados.....	61
3.6 Imagens e informações sobre a plataforma AVA.....	62
3.7 Mapa do AVA.....	69
3.8 Conteúdos, Estratégias Instrucionais e Atividades.....	72
3.9 Instrumentos de medidas e coletas de dados.....	73
3.10 Análise dos objetivos/critérios de Avaliação e sugestões para aprimorar....	75
4 DISCUSSÃO FINAL DOS DADOS E RESULTADOS.....	79
4.1 Reação ao Procedimentos Instrucionais (Anexo C).....	79
4.2 Reação ao Desempenho do Tutor (Anexo D).....	82
4.3 Estratégias de Aprendizagem (Anexo E).....	86
4.4 Comentários dos IA sobre o AVA.....	90
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	113

LISTA DE FIGURAS, MAPAS E QUADROS

Figura 1:	Capa e página 2 da Revista TL – Parte I.....	56
Figura 2:	Infográfico – páginas 18 e19 da Revista TL – Parte I.....	57
Figura 3:	Páginas 14 e 15 da Revista TL – Parte II.....	58
Figura 4:	Página 20 da Revista TL – Parte II.....	59
Figura 5:	Site de acesso Revistas virtuais.....	62
Figura 6:	Página para cadastramento e primeiro acesso.....	63
Figura 7:	Página 1 para acesso ao Site.....	63
Figura 8:	Página 2 para acesso ao Site.....	64
Figura 9:	Ambiente de acesso ao material didático.....	64
Figura 10:	Link de interação.....	65
Figura 11:	Espaço de interação.....	65
Figura 12:	Link para Material Didático.....	65
Figura 13:	Link para as Provas.....	66
Figura 14:	Critérios de Avaliação.....	67
Figura 15:	Devolutivas de Provas.....	67
Figura 16:	(Re)fazer suas Provas.....	68
Figura 17:	Enviar suas Provas.....	68
Figura 18:	Capa e página 4 da Revista NTIC.....	60
Mapa 1:	Mapa do AVA 1 – Teorias Linguísticas.....	69-70
Mapa 2:	Mapa do AVA 2 – NTIC.....	70-71
Quadro 1:	Características do IA da IES.....	54
Quadro 2:	Texto para orientações das Avaliações nas Revistas virtuais...	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pergunta 1 Anexo C.....	80
Gráfico 2: Pergunta 2 Anexo C.....	80
Gráfico 3: Pergunta 3 Anexo C.....	80
Gráfico 4: Pergunta 4 Anexo C.....	80
Gráfico 5: Pergunta 5 Anexo C.....	81
Gráfico 6: Pergunta 6 Anexo C.....	81
Gráfico 7: Pergunta 7 Anexo C.....	81
Gráfico 8: Pergunta 8 Anexo C.....	81
Gráfico 9: Pergunta 9 Anexo C.....	82
Gráfico 10: Pergunta 10 Anexo C.....	82
Gráfico 11: Pergunta 1 Anexo D.....	83
Gráfico 12: Pergunta 2 Anexo D.....	83
Gráfico 13: Pergunta 3 Anexo D.....	83
Gráfico 14: Pergunta 4 Anexo D.....	83
Gráfico 15: Pergunta 5 Anexo D.....	84
Gráfico 16: Pergunta 6 Anexo D.....	84
Gráfico 17: Pergunta 7 Anexo D.....	84
Gráfico 18: Pergunta 8 Anexo D.....	84
Gráfico 19: Pergunta 9 Anexo D.....	85
Gráfico 20: Pergunta 10 Anexo D.....	85
Gráfico 21: Pergunta 11 Anexo D.....	85
Gráfico 22: Pergunta 12 Anexo D.....	85
Gráfico 23: Pergunta 13 Anexo D.....	86
Gráfico 24: Pergunta 14 Anexo D.....	86
Gráfico 25: Pergunta 1 Anexo E.....	87
Gráfico 26: Pergunta 2 Anexo E.....	87
Gráfico 27: Pergunta 3 Anexo E.....	87
Gráfico 28: Pergunta 4 Anexo E.....	87
Gráfico 29: Pergunta 5 Anexo E.....	88
Gráfico 30: Pergunta 6 Anexo E.....	88
Gráfico 31: Pergunta 7 Anexo E.....	88
Gráfico 32: Pergunta 8 Anexo E.....	88
Gráfico 33: Pergunta 9 Anexo E.....	89
Gráfico 34: Pergunta 10 Anexo E.....	89
Gráfico 35: Pergunta 11 Anexo E.....	89
Gráfico 36: Pergunta 12 Anexo E.....	89
Gráfico 37: Pergunta 13 Anexo E.....	90
Gráfico 38: Pergunta 14 Anexo E.....	90
Gráfico 39: Percepções dos Informantes Alunados.....	95

INTRODUÇÃO

Conforme Golvêa e Oliveira (2006, p. 34) *apud* Alves (2007, p. 4), na Bíblia Cristã existem relatos que podem estar relacionados à origem do Ensino a Distância (EAD), apresentados nas epístolas do Apóstolo Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor. Entretanto, Alves (2011, p. 86) apresenta como marco inicial o anúncio de um curso a distância pela Gazeta de Boston, nos Estados Unidos, no dia 20 de março de 1728, período em que o professor Caleb Phillips, de Short Hand, anunciava no jornal local a oferta de um curso de Taquigrafia e enviava semanalmente pelo correio os materiais de estudo para os alunos. Contudo, mesmo havendo passado centenas de anos, a questão da Avaliação da Aprendizagem no ensino a distância tem gerado discussões e questionamentos sobre sua efetividade.

No Brasil, os primeiros relatos do EAD estão relacionados a um curso profissionalizante de datilografia por correspondência, datado de 1904, tendo sido anunciado no Jornal do Brasil a oferta do curso (ALVES, 2011, p. 87).

Em 1996 com a homologação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), em seu artigo 80 pelo Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, entretanto, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, passou a vigorar, revogando todo o Decreto nº 5.622 e o artigo 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, apresenta no Capítulo I, Artigo 1º, a educação a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

O artigo 4º, do mesmo decreto, afirma que,

As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 1).

Todavia, o decreto não determina um modelo específico de avaliação escrita, permitindo que possa ser realizadas em outras formas de avaliação, diferentes das comumente utilizadas pelas Instituições de Ensino, que em sua maioria utilizam-se da avaliação somativa, realizada no final de cada módulo, com questões de múltipla escolha, de completar lacunas e verdadeiro ou falso.

O mesmo Decreto descreve a possibilidade da oferta da educação básica e superior (graduação e de pós-graduação lato sensu) na modalidade a distância (BRASIL, 2017, p. 1, art. 2º; art. 11 § 2º, p. 3).

O artigo 4º descreve onde serão realizadas as atividades presenciais:

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 1).

No que se refere à avaliação de desempenho, o artigo 4º deixa claro que, as atividades e exames serão realizados de forma presencial, sendo elaborados pela própria instituição de ensino, conforme o projeto pedagógico do curso. O legislador ao inserir este artigo, contraria a ideia central do artigo 1º do Decreto 9.057 e do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira nº 9394, pois o EAD tem como característica principal a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, onde estudantes e professores estão em lugares ou tempos diversos. Formas peculiares de avaliação, que devem seguir um método diferente do presencial, utilizando-se das ferramentas digitais para tal.

Analisando o artigo em questão, verificamos que o sistema de avaliação EAD será composto por avaliações presenciais e a distância, ou seja, um sistema avaliativo híbrido, permitindo utilizar tanto a forma presencial de avaliação, como a distância, podendo a instituição de ensino garantir uma melhor eficácia avaliativa.

O Decreto 9.057 salienta que,

Art. 18. A oferta de programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 4).

Portanto, o ensino a distância não está restrito ao ensino fundamental, médio ou a graduação, mas possibilita uma grande oportunidade de amplitude da educação e formação, para as especializações, mestrados e doutorados, ultrapassando as limitações físicas.

A modalidade de Educação a Distância tem apresentado um grande crescimento em matrículas nas instituições de ensino superior, considerados aqui os avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação, democratizando o ensino e atendendo regiões em que a educação presencial é deficitária.

Apesar do Decreto 9.057 (BRASIL, 2017) adotar os substantivos estudantes e pessoal qualificado para o EAD convencionamos ser mais conveniente utilizar na Pesquisa os termos Aprendentes e Ensinantes, por tratar-se de uma modalidade de educação contínua, não linear e não estática.

Difere da presencial, quanto à utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, além do que estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Conforme o site EAD (2017), a modalidade a distância exige dos envolvidos um grau de implicação que ultrapasse as dimensões físicas de uma sala de aula, sendo necessários momentos de estudo individuais, e uma maior busca pela compreensão do que está sendo ensinado.

O site apresenta uma série de diferenças do perfil exigido para o aluno do ensino a distância frente ao presencial, salientando que no EAD o aluno utiliza de outras ferramentas para a construção do conhecimento, necessitando de habilidades e capacidades tecnológicas, além de disciplina, para chegar ao conhecimento esperado. Neste cenário surgem os programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), que tem crescido significativamente no ensino superior, utilizando-se da internet e das TIC para o ensino e aprendizagem.

O ensinante e o aprendente já não ocupam o mesmo espaço físico, mudando a forma presencial de educação, sendo realizadas orientações e intervenções através de mensagens, chats, fóruns, etc. Necessárias ao desenvolvimento das competências que levarão ao aprendizado.

Schneider *et al* esclarecem que “o aluno passa a ser o principal ator de seu aprendizado, desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade necessária, com uma nova forma de agir, pensar e aprender a ser” (Schneider *et al*, 2013, p. 152).

Diante do crescimento da oferta e procura pelo EAD faz-se necessário investigar a eficácia e aplicabilidade das ações educativas, analisando a Avaliação que é realizada, compreendendo-a em seus três momentos: diagnóstica, processual e somativa.

Para a consecução da pesquisa, utilizam-se os procedimentos de avaliação do AVA do projeto “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté - UNITAU.

O tema justifica-se pelo crescimento da utilização do EAD no Ensino Superior. Esse assunto necessita pesquisas para uma abordagem mais profunda, diante das mudanças apresentadas no cenário educacional, visando a um ensino-aprendizagem de melhor qualidade para atender às necessidades da sociedade. Além do que, é pequena a quantidade de material disponível sobre Avaliação no EAD, sendo em sua maioria oriundos da área da psicologia e da estatística.

Outro problema que necessita estudo são as possíveis falta de compreensão sobre o que está sendo perguntado ou desatenção na leitura do texto digital presente nas revistas virtuais do AVA em análise, pois é necessário que o aprendente seja alfabetizado digitalmente, sabendo utilizar as ferramentas e recursos do sistema virtual para que o aprendizado torne-se satisfatório.

Conforme afirma Malaquias,

a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades.

Ocorre que aquele que não domina a informática é um verdadeiro analfabeto, marginalizado pela rápida evolução tecnológica que possibilita o acesso à informação. O analfabetismo digital é um grande fator de exclusão, que resulta em sérias implicações sociais, políticas, jurídicas e econômicas.

Com efeito, a exclusão agora é outra. Hoje, "navegar" é imprescindível, sobretudo, dominar as tecnologias de informação (MALAQUIAS, 2003).

Belloni afirma que no EAD,

o aluno é o principal ator no processo de ensino, porém, desconhece seu papel diante dessas ações pedagógicas. O tutor, por sua vez, orienta-o nos estudos relativos à disciplina, esclarecendo dúvidas e explicando questões sobre o conteúdo; geralmente participando das atividades da avaliação (BELLONI, 2006, p. 82-83).

A pessoa do tutor tem mudado substancialmente em decorrência da interação entre o ser humano e a máquina, criando a figura dos avatares virtuais, seja de forma direta ou indireta. Como afirma Cinto *et al* (2013, p. 858),

Todo este envolvimento pode ser eficientemente usado com fins educacionais. Por meio desta interação tem-se acesso fácil e barato a uma vasta quantidade de informação. Com todo este avanço e considerando que estudantes e professores atualmente já possuem acesso a estas tecnologias, pode-se pensar em metodologias que aprimorem o ensino focando-se nos fundamentos do conhecimento, ao invés da ênfase na simples memorização de conteúdos. Neste contexto, propõe-se um uso especial para avatares virtuais, dando-lhes o papel de tutores.

Ao identificar o perfil do aprendente, verificaremos se possui as características necessárias para essa modalidade de ensino, como organização e disciplina, além do que a interação geracional pode ajudar ou atrapalhar a colaboração e realização das atividades propostas.

A respeito das novas gerações, denota-se que a instabilidade e a transitoriedade difundidas de forma característica entre os jovens, estão inseparavelmente relacionadas a um grande número de condições pós-modernas que têm provocado um mundo com pouca segurança psicológica, econômica e intelectual. O mundo moderno, das previsibilidades, deu lugar a um planeta no qual o tempo e o espaço são condensados pela virtualidade, onde os jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vão vivendo progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas (GIROUX, 1996 apud BARROS, 2016, p. 296).

A base para a pesquisa iniciou-se na abordagem das respostas de quatro questionários respondidos por alunos do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, identificados nos questionários como Informantes Alunados (IA). Os questionários foram respondidos na forma virtual e presencial.

Fazem parte do programa de Mestrado em LA da UNITAU duas disciplinas semipresenciais, dispostas em forma de Revistas Eletrônicas pelo AVA em análise. Nas revistas, são dispostas avaliações, análogas aos modelos apresentados pelos AVA de cursos de graduação e pós-graduação, que utilizam o ambiente virtual como ferramenta de Avaliação, além da presencial (somativa) exigida no final do processo, de acordo com lei educacional brasileira.

O programa de Mestrado em LA da UNITAU tem como clientela, em sua maioria, Graduados em Letras, porém profissionais de outras áreas, como

Psicologia, Recursos Humanos e Direito, entre outras, procuram o programa para aprendizado e crescimento profissional.

Os IA, que responderam aos questionários, possuíam idade entre 25 e 51 anos, sendo que em sua maioria são professores do ensino fundamental e médio, provedores de seu sustento, empregados e envolvidos socialmente, trazendo expectativas e realizando observações que um público mais jovem, ou menos experiente, não faria.

Pereira, citando outros autores, esclarece que,

o aluno da EAD apresenta um perfil mais adulto e maduro, trazendo experiências e conhecimentos, sendo que a vivência social e sua experiência profissional influenciam o modo sobre como interagem em seus estudos (PEREIRA, 2015, p. 15).

O foco da pesquisa não é um estudo sobre gerações, mas a Avaliação no AVA, porém torna-se necessário, devido o resultado apresentado através das respostas aos questionários respondidas pelos IAs, de uma breve explanação sobre o assunto.

Conforme relata Pereira (2015, p. 16),

o pioneiro a realizar estudos sobre gerações foi Karl Mannheim em 1952, caracterizando o homem como ser não solitário que partilha de um caráter histórico de seu pensamento e experiência formativa, desenvolvendo um ponto comum, unificador como resultado.

As mudanças geracionais trazem transformações que afetam todas as áreas do ensino e aprendizagem, ou seja, de acordo com Mannheim (1962, p. 280), um ponto comum que é passado de geração em geração é “a educação, influenciadora de homens e mulheres”.

Ainda conforme Mannheim, a educação, na visão da sociologia da educação como um processo de planificação, apresentada em duas perspectivas:

Primeiro, há apenas um princípio único subjacente a todas as técnicas sociais, o da influência do comportamento humano, fazendo as pessoas agirem de uma forma desejada. Segundo, o mesmo comportamento pode ser conseguido ora por um ato único de compulsão direta, ora por uma combinação de controles sociais, expandindo-se por toda a contextura social (MANNHEIM, 1962, p. 283).

Sendo assim, o ser humano não é influenciado apenas pelo meio, quer seja tecnológico ou não, mas suas vivências, experiências e práticas, alteram substancialmente a forma como aprende.

Para Fava, as gerações são definidas como grupos etários que possuem um mesmo contexto histórico e sociocultural, podendo ser classificadas como: *belle époque*, nascidos antes de 1945; *baby boomers*, nascidos entre 1945 e 1960; geração X, nascidos de 1960 a 1983; geração Y, de 1983 a 2000; e Z, os nascidos depois de 2000 (2014, p. 42).

O público, objeto de pesquisa, foi classificado em dois grupos: 10 da geração X e 4 da geração Y. Para compreendermos melhor a especificidade de cada geração, recorreremos a Fava, ao apresentar a Educação 3.0, afirmando que é “a educação de um novo mundo digital, virtual e em redes”. Educação essa que “emergiu e se transformou no foco da maioria dos jovens da geração Y, provocando um notório declínio da eficácia da aprendizagem do ensino superior no Brasil” (2014, p. 10).

Fava afirma que

Os estudantes não são os mesmos para os quais o sistema educacional atual e, principalmente, as metodologias de ensino aprendizagem foram criadas. Os antigos estudantes eram indivíduos isolados, os novos estudantes, mesmo dentro de um ambiente virtual, são mais conectados socialmente. Se a busca da aprendizagem já foi mais silenciosa e passiva, os novos estudantes são agora ativos, barulhentos e públicos.

Os estudantes de hoje são a primeira geração a crescer com essa nova e abundante tecnologia digital. Chegou aos bancos das instituições de ensino superior a geração Millennials, a geração Digital, ou ainda, a geração Y, indivíduos nascidos entre os anos 1983 e 2000, e que Marc Prensky, especialista em tecnologia e educação pela escola de Artes e Ciências de Yale e pela Harvard Business School, denominou de Nativos Digitais (FAVA, 2014, p. 11).

Fava esclarece que

A geração X, “são os filhos nascidos entre 1960 e 1983 da geração Baby Boomer, denominados por Marc Prensky de imigrantes digitais, têm sua aprendizagem na sequência de texto, som e imagem”. São aquele que, “pensam no texto como sua forma de comunicação primária e nas imagens como auxiliares”. Já os da geração Y, “invertem a sequência para imagem, som e texto”, ou seja, “preferem as imagens aos textos”. Neste contexto, aparecem os professores emigrantes, que se “esforçam para ensinar estudantes que utilizam linguagens novas e uma comunicação com ênfase no digital” (FAVA, 2014, p. 11).

Com o avanço tecnológico surgiram duas expressões: nativos digitais e imigrantes digitais. Os termos foram criados pelo educador e pesquisador Marc Prensky, salientando que:

Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia. São, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais (PRENSKY, 2001).

Os Nativos digitais são os que cresceram cercados por tecnologias digitais, compreendendo a analógica (Século XX) como ultrapassada. Para esta geração, que cresceu com a tecnologia digital, utilizam-na como aliada, diferente dos imigrantes digitais que precisaram se adaptar.

Fava (2014) afirma que, existem mais integrantes da geração X e geração Baby Boomer que migraram para a era digital, do que os da geração Y atuando no mercado de trabalho. Afirma ainda que estamos a caminho de algo novo:

A era do homo sapiens digital, ou a era do indivíduo com sabedoria digital. Entretanto, muitas instituições de ensino superior continuam unicamente com processos analógicos dentro da sala de aula e, com isso, o sotaque dos professores emigrantes é um obstáculo à aprendizagem, pois os nativos digitais, não entendem a linguagem e a forma com as quais os emigrantes estão tentando se comunicar.

Os professores emigrantes apreciam muito pouco as novas habilidades, preferências e comportamentos que a geração Y adquiriu e está aperfeiçoando através da interação e prática no uso de aparelhos digitais [...].

Os estudantes da geração Y estão acostumados a receber informações com muito mais rapidez do que aquela com que os emigrantes conseguem e sabem transmiti-las. A comunicação da geração Y é em rede e contínua, pois seus integrantes estão sempre em contato. Emigrantes digitais nasceram analógicos e, portanto, são aprendizes digitais e estão acostumados a fazer as coisas de modo seriado, ou seja, uma coisa de cada vez; nativos digitais são capazes de realizar multitarefas.

Num olhar comportamental, os jovens Y foram e estão sendo criados com uma grande base de autoestima. Na visão dos pais eles podem ser e fazer o que querem, porém, isto tem gerado estudantes agressivos e conscientes de seus pontos fortes, reticentes quanto aos seus pontos fracos (FAVA, 2014, p. 12).

O choque de culturas tem sido frequente nas instituições de ensino, para constatar isso basta uma breve leitura em jornais e revistas, ou assistir a um noticiário na televisão ou internet. Nesse contexto, estão os educadores que não conseguem motivar os estudantes da geração Y, por serem em sua maioria docentes emigrantes digitais, utilizando-se de métodos de ensino e aprendizagem de quando eram estudantes.

Diante dessas mudanças, da dificuldade que muitos educadores apresentam ao ensinar em uma “época de convergência, de inteligência coletiva, de cultura participativa, de Educação 3.0”, cabe ao professor adaptar-se e buscar alfabetização digital para enfrentar “os anseios e incertezas, até mesmo pânico” em sala de aula. (FAVA, 2014, p. 13).

Neste cenário, a avaliação deverá buscar um meio termo, pois o processo pedagógico está relacionado a várias práticas, que serão aplicadas dentro e fora do ambiente escolar, no intuito de “incentivar e gerenciar os estudantes na construção de novas habilidades sobre aquelas que já dominam, monitorando a aprendizagem até que se sintam confiantes para caminharem sozinhos” (FAVA, 2014, p. 14).

Fava completa o pensamento, abordando sobre à informação que:

Este foi o mais rápido período de transformação tecnológica que o mundo vivenciou. Muito tempo antes de Gutenberg desenvolver a imprensa europeia e produzir suas primeiras Bíblias, os chineses inventaram a imprensa, porém, por vários séculos, poucas pessoas puderam comprar ou ter acesso aos escritos ou livros impressos. Em contraste, num período de poucas décadas, ocorreu a invenção e adoção das tecnologias digitais por mais de um bilhão de pessoas no mundo todo. Apesar da enorme utilização de tecnologias nenhum geração ainda viveu toda uma vida na era digital. Isso faz com que tenhamos que buscar novos paradigmas, novos modelos mentais, novos hábitos e, para isso, alguém tem que ceder e certamente esse alguém são os emigrantes digitais.

[...] a chegada da tecnologia digital já tornou este mundo um lugar melhor de se viver e, se deixarmos, os nativos digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade. Existe um fato: não importa o quanto tentamos ou tentaremos a geração Y não voltará atrás, continuará a buscar maneiras e formas de utilizar a tecnologia digital em todas as rotinas de sua vida (FAVA, 2014, p. 14-15).

Independente da geração na qual estamos classificados, todos somos influenciados pelos chamados geração net. Estamos em todo o tempo recebendo e transmitindo informações através das redes sociais, fatores que alteram nosso comportamento e resultados em qualquer pesquisa. Motivos esses que levam o EAD a tornar-se um espaço educativo de articulação intergeracional, apresentando várias possibilidades formativas e de cunho social.

A Instituição de Ensino Superior, escolhida como base para o desenvolvimento da pesquisa, é uma Instituição Municipal de Ensino Superior, sob a forma de autarquia educacional de regime especial. Tem 60 anos de ensino e 40 anos como Universidade, e já formou mais de 90 mil alunos. Hoje com 15 mil alunos,

possui: 99 laboratórios, um acervo bibliográfico com mais de 240 mil exemplares, além de 53 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, de Biociências e de Exatas (UNITAU, 2016).

A metodologia utilizada durante o projeto é a pesquisa qualitativa, com análise explanatória, descritiva e documental, partindo de questionários respondidos por 14 alunos do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté em São Paulo, matriculados nas disciplinas de 'Teorias Linguísticas' e 'As novas tecnologias de informação e comunicação e o ensino de língua materna', ministradas pelo PPGLA-UNITAU por meio do AVA em análise.

As instituições de ensino superior têm buscado muitas formas de satisfazer as exigências do mercado, diversificando as opções apresentadas nas mais variadas formas e metodologias, despontando o EAD nesse cenário, com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Consoante à obtenção da aprendizagem, o EAD, seja na modalidade "semipresencial, totalmente web, ou na forma híbrida, tem acompanhado as transformações ocorridas no campo social e tecnológico, podendo alcançar um público maior, otimizando o tempo e reduzindo gastos e prazos" (ZERBINI, 2007).

Verificamos que no âmbito internacional e também no Brasil, as TICs têm sido utilizadas em todos os setores da educação, seja em treinamentos e desenvolvimentos profissionais (capacitação), seja no ensino e aprendizagem de forma estratégica pelas instituições educacionais. No Brasil, por sua vez, o EAD tem sido abordado de forma ampla através das políticas públicas, salientando que, os programas governamentais buscam ampliar a modalidade, criando dúvidas quanto à qualidade e aplicabilidade de suas ferramentas.

Nesse sentido, realizamos uma verificação da interação utilizada nas avaliações dos mestrados com o professor no ambiente virtual, disponibilizado em duas revistas eletrônicas oferecidas como parte do Programa de Mestrado em LA da UNITAU. Na verificação foi analisada qual a instrução dada para a avaliação, realizada pelos mestrados e orientada pelo professor, nas atividades propostas na plataforma virtual. Observou-se como o aluno fez (respondeu) a avaliação, confeccionada durante o processo de aprendizagem até a resposta final enviada, e ainda se foram disponibilizados mecanismos para sanarem as dúvidas que surgiram no decorrer das atividades. Por fim, ponderou-se sobre eventuais dúvidas que

apareceram após postagem das respostas no ambiente virtual, qual a devolutiva foi dada ao aluno e se houve possibilidade de refazer o trabalho, sanando eventuais erros.

Diante do acima descrito, observou-se a necessidade de uma investigação mais apurada para verificação da eficácia e aplicabilidade das ações educacionais nos AVA, analisando o processo e sua influência para que o resultado esperado seja atingido.

A pesquisa aqui apresentada está diretamente relacionada com as transformações do mundo contemporâneo, das ações instrucionais, dos cursos de graduação e pós-graduação que se utilizam das TIC e da internet em seu processo educativo de ensino a distância.

Partindo do tema de pesquisa “A Avaliação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)”, pressupõe-se que muitos aprendentes de cursos superiores, de graduação e pós-graduação, nas modalidades do ensino a distância (EAD), *on line* ou semipresencial, apresentam dificuldade em compreender, analisar e responder ao que está sendo verificado em momentos de avaliação nos ambientes virtuais. Além do que, relacionado à avaliação, existem poucos estudos sobre a interação estabelecida nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) com esses aprendentes.

Com base nas observações realizadas nas respostas obtidas na pesquisa, e na experiência do pesquisador há cinco anos como tutor no Ensino Superior EAD, verifica-se que o problema pode estar ocorrendo devido aos AVA apresentarem pouca adaptação, ou serem utilizados da mesma forma em que o ensino presencial emprega diferente dos modelos utilizados nas redes sociais, tornando-se insuficiente para atender ao público alvo, não estabelecendo um processo para a solução de prováveis dúvidas e outras questões que afetem o ensino e aprendizagem.

Outro problema objeto de discussão e análise pela pesquisa, é a questão do alfabetismo digital, pois muitos aprendentes que ingressam nos cursos superiores, por não possuírem o conhecimento prévio necessário para o uso das ferramentas disponibilizadas nos ambientes virtuais, apresentam dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas, nesses ambientes.

O objetivo deste estudo é, pois, tecer considerações sobre a avaliação em um ambiente virtual de aprendizagem, tomando como base a plataforma virtual do

projeto de pesquisa do professor Dr. Carlos Alberto de Oliveira do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU. Focando a Aprendizagem, serão estudadas as características dos aprendentes (estratégias de aprendizagem e frequência na utilização da plataforma) e suas reações ao desempenho do tutor e aos procedimentos instrucionais.

Como Objetivo Geral, a dissertação visa discutir como é a avaliação na Plataforma Virtual do Mestrado em Linguística Aplicada (LA) da Universidade de Taubaté (UNITAU), e discutir como e qual é a percepção que o corpo alunado tem dessa avaliação.

Nos Objetivos Específicos, tentaremos responder as seguintes inquições: Quais características relacionadas ao perfil possuem os IA do Mestrado em Linguística Aplicada?; Qual o tipo de interação que a avaliação estabelece com os IA?; Qual a instrução que foi dada para a avaliação?; Quais tipos de avaliações foram propostos?; Como o IA tem que fazer/responder a avaliação?; No percurso da avaliação até a resposta final existem mecanismos para que ele sane suas dúvidas?; Como os IA resolvem uma dúvida após enviadas as respostas da avaliação e qual a devolutiva para ela?; Existe a possibilidade dos trabalhos com respostas erradas, serem corrigidos pelos IA e enviados novamente para avaliação pelo tutor?.

As discussões realizadas através da presente pesquisa científica servirão de auxílio no planejamento e na avaliação de ações educacionais para o EAD, para que instituições de ensino superior possam orientar, implementar e acompanhar cursos presentes no processo educacional, vigente na legislação brasileira.

As discussões poderão auxiliar as IES na avaliação de ações educacionais a distância, necessárias para implementar e acompanhar cursos EAD.

O trabalho será estruturado em quatro capítulos. Após a introdução, que aborda o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a contribuição do estudo, inicia-se o 1º capítulo, trazemos a fundamentação teórica com conceitos relacionados ao tema, a Legislação e Políticas sobre o EAD. No capítulo 2º, apresentamos a Pesquisa, com a metodologia utilizada na coleta de dados e sua estrutura. No último capítulo, fazemos a análise, descrição e discussão dos dados coletados, de acordo com os objetivos específicos. Encerramos com as

considerações finais, frente ao objetivo geral apresentado, bem como as contribuições e sugestões para futuras pesquisas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo faremos uma revisão da literatura diante dos temas propostos, visando fundamentar a pesquisa, iniciando pela Constituição Federal Brasileira (CF), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e os pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, além de outras normas legais que estão relacionadas ao tema.

Abordaremos as políticas educacionais, com seus modelos avaliativos e por fim o perfil do aprendente consoante à geração em que está inserido.

O perfil do aprendente tem-se modificado com a utilização das ferramentas provenientes dos recursos educacionais, aliadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que muito tem cooperado para a educação. Sabendo que: “as tecnologias quando baseadas em recursos interativos renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto e com o conhecimento” (SILVA, 2001, p. 15).

Kenski (1997, p. 4) ao propor o “estilo digital de aprendizagem” realizou um alinhamento das TIC com o aprendizado, verificando que o desafio para os professores estava em envolver os alunos nessa aprendizagem mediada por tecnologia, promovendo a interatividade. Porém, “somente a partir do ano 2000 a Internet tornou-se presente na vida em sociedade” (RIBEIRO, 2007, p. 227).

Para satisfazer essa demanda, os *softwares* foram aprimorados, levando a socialização do conhecimento. Com os sistemas de buscas, possibilitou-se um acesso imenso a informação, necessitando ferramentas colaborativas da “Web 2.0”. “Tim O’Reilly (2004, *apud* FAVA, 2014, p. 33) utilizou pela primeira vez este termo, designando uma geração de serviços disponíveis na internet, acessíveis a qualquer tempo e lugar, tornando-a num ambiente de interação e colaboração”.

A EAD apresenta vários pressupostos metodológicos e epistemológicos, iniciando no tecnicismo, chegando à aprendizagem aberta. Dessa forma:

Atualmente, todas as concepções metodológicas são utilizadas nessa modalidade de ensino, que emerge ditando novos conceitos, bem como uma nova linguagem de comunicação, que é a educação hipertextual, cujas características são: interatividade, a não-linearidade, a intertextualidade e heterogeneidade no ambiente eletrônico em rede (ANTONY; CORREIA, 2003, p. 51).

A educação com base no hipertexto inova no sentido de que os textos são acessados sem que seja necessário que o faça de forma sequencial, pois a conexão apresentada pela hipermídia é capaz de criar uma ligação da imagem, estática ou em movimento, com o som e o texto.

Pesquisas recentes têm buscado uma nova abordagem em EAD. Busca-se uma aprendizagem aberta, tendo como pressupostos: flexibilidade, de modo a atender a demanda do aprendente, ao invés de impor-lhe conceitos que em sempre são significativos a ele; modularidade, de maneira a estruturar o curso de acordo com as necessidades específicas da comunidade dinâmica e virtual de aprendizagem em questão (OLIVEIRA, 2002, p.94).

Dessa forma, no intuito de analisar o processo de ensino-aprendizagem da plataforma AVA do PPGLA da UNITAU, faz-se necessário:

Conhecer o perfil dos aprendentes envolvidos no processo, bem como a forma que ele aprende, além da adequação do perfil do professor e incorporação de ferramentas digitais e analógicas que auxiliem na motivação do estudante, tornando-o partícipe do processo de ensino e aprendizagem por meio de práticas pedagógicas colaborativas. Estratégias de resolução de problemas e desenvolvimento de projetos em equipe oportunizam a construção do conhecimento de forma coletiva, enfatizando uma aprendizagem significativa e contextualizada ao mundo real (VALENTE, 2014, p. 79).

Conforme indicação dos especialistas do NMC 2015 – Panorama Tecnológico para as Universidades Brasileiras, uma análise regional do *Horizon Project Brasil* recomenda a aprendizagem híbrida (*Blended Learning*) como novo modelo educativo, em contraposição à transmissão de conteúdos em massa (FREEMAN *et al*, 2015, p. 5).

Dessa forma, “as universidades, ao utilizarem os AVA na forma de apoio para as aulas presenciais, devem combinar os métodos de ensino-aprendizagem presencial e a distância por meio da utilização de ferramentas colaborativas” (JOHNSON *et al*, 2014, *apud* MAZON e SANTOS, 2016).

Nesse contexto pedagógico, estão inseridas as salas de aulas invertidas (*flipped classrooms*), sobrepondo-se ao *blended learning*, onde a aprendizagem parte da investigação e colaboração, tendo como estratégias educacionais as TIC.

Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as

dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina (EDUCAUSE, 2012, *apud* VALENTE, 2014, p. 86).

Essa nova metodologia é ativa, trazendo um novo significado ao papel do aluno, do professor e da aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo um desenvolvimento de aprendizagem ativa, investigativa e colaborativa.

1.1 Legislação e Políticas sobre a EAD

A EAD, compreendida muitas vezes como sinônimo de Ambiente Virtual, não precisa exatamente ser compartilhada via computador (*internet*), fato que no Brasil iniciou-se em 1904 com a transmissão/comunicação via rádio e por folhetos que eram enviados através do correio.

As primeiras normas, entretanto, “surgiram na década de 60, com o Código Brasileiro de Comunicações - Decreto-Lei nº 236/67 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5.692/71” (ALVES, 2007, p. 2).

De acordo com Saraiva, o EAD tem seu registro histórico em mensagens escritas desde a Antiguidade.

Inicialmente na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução. Esse epistolário greco-romano vai se manifestar no Cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo. (SARAIVA, 1996, p. 18).

No início do século XIX surgiram na Europa os primeiros documentos de educação a distância, sendo a corrente mais predominante registrada na Suécia em 1833. Posteriormente, o ensino por correspondência surgiu na Inglaterra (1840) e Alemanha (1856), chegando aos Estados Unidos da América em 1874. Sendo adotada a metodologia EAD por outros países, chegando ao Brasil em 1904 (ALVES, 2007, p. 1).

De acordo com os dados do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), existem no Brasil 220.000 escolas (públicas e privadas) e 2.300 Instituições de Ensino Superior, das quais 250 são oficialmente credenciadas para programas no EAD, onde 32% são da educação básica e 68% do superior. Excetua-se os cursos

livres, entidades especializadas e "universidades corporativas", que não possuem controle do Poder Público (ALVES, 2007, p. 2).

Alguns fatores influenciaram para que tivéssemos esse quadro, sendo os mais evidentes a ausência de incentivos e políticas públicas para o setor, o lento e exigente processo para credenciamentos, a falta de recursos humanos especializados, o desgaste da EAD decorrente de projetos realizados por instituições com pouca idoneidade e, principalmente, a ausência ou excesso de regulamentação (ALVES, 2007, p. 2).

1.2 Lei de Diretrizes e Bases - LDB

Apesar de ser utilizada no Brasil desde 1904, a EAD permaneceu sem uma legislação específica até a década de 60, quando passou a vigorar o Código Brasileiro de Comunicações - Decreto-Lei nº 236, de 28 de Fevereiro de 1967, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A LDB (BRASIL, 1971) permitiu que o ensino supletivo fosse ministrado através do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.

Após inúmeras tentativas para que o ensino a distância obtivesse êxito, somente em 1996 com a nova LDB (BRASIL, 1996) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 80 admitiu a existência da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme segue:

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.

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

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

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

Parágrafo 4º - A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

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

II - concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 42-43).

1.3 Decretos

O Artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi regulamentado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que foi modificado em 27 de abril, do mesmo ano, pelo Decreto nº 2.561, visando o credenciamento de cursos superiores de graduação a distância, não contemplando programas de mestrado e doutorado.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogou os dois anteriores, sendo modificado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. A partir do novo decreto, os assuntos relacionados ao EAD passaram a ser coordenados pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC).

Após a elaboração de três versões do documento, sempre submetidos à análise de entidades diferenciadas, a Secretaria de Educação Superior criou um grupo de trabalho (GTEADES - Grupo de Trabalho EAD no Ensino Superior) que promoveu debates, reuniões e um seminário em março de 2005. Tendo ainda o Conselho Nacional de Educação analisado e apresentado subsídios que influenciaram a redação final do anteprojeto do Decreto (ABED, 2006, p. 2-3).

Importantes contribuições vieram do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, da Associação Brasileira de Educação a Distância e da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT).

Sabendo que “a ABT foi a primeira organização no Brasil a receber ato de reconhecimento de um programa de pós-graduação lato sensu, em 1980, pelo então Conselho Federal de Educação e pela CAPES” (ALVES, 2007, p. 4). Contudo, somente a quarta versão do texto resultou no Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Decreto este que foi revogado em sua totalidade pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

O Decreto de 2007 manteve a mesma estrutura de 2005, porém apresentou erros de língua portuguesa, além de erros materiais que trazem consequências de falhas na técnica legal. Exemplos estão no Capítulo II, onde o texto diz: Do credenciamento de instruções para oferta [...], o correto seria Do credenciamento de instituições para oferta [...]. No Artigo 3º Parágrafo 2º, onde relata [...] estudantes em sos e programas [...], o correto seria estudantes em cursos e programas.

O decreto apresenta como atos inovadores a possibilidade de criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e de credenciamento de instituições de pesquisa científica e tecnológica em programas de EAD.

O Decreto, da mesma forma que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, centralizou no Executivo Federal os atos de credenciamento das instituições de ensino, não observando que o credenciamento de instituições mantidas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, não competem a ela. Haja vista que não existe no Brasil um Sistema Nacional de Educação, sendo cada ente federativo autônomo.

Outro erro observado é a desobediência à Constituição Federal, consoante ao Artigo 207 e incisos, que dá autonomia às universidades na criação de cursos. Ou seja, a EAD por tratar-se de uma modalidade de educação, não deveria estar fora da abrangência da lei maior.

O Ensino fundamental e médio regular não foram abarcados pelo Decreto (Art. 2º c/c Art. 30), sendo admitidas apenas na forma de complementação de aprendizagem, situações emergenciais, ministrados por meio de educação especial ou de jovens e adultos (EJA).

Outro equívoco verificado no Decreto é a questão do limite geográfico de abrangência, constando no Parágrafo 1º do Artigo 20 que os “os cursos ou programas [...] somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição” (BRASIL, 2007). Sendo assim, os alunos só poderão ser matriculados quando residirem na área física de atuação da instituição, contrariando o princípio básico da EAD.

No Artigo 26, o Decreto incentiva os consórcios, parcerias, acordos, contratos e outros instrumentos similares para que existam programas nacionais de EAD.

Quanto à convalidação de cursos realizados no exterior, o Decreto mantém o princípio de que só serão realizados por universidades públicas, respeitando acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos, contudo deixou de fora as instituições privadas, contrariando o artigo 5º constitucional que diz: “todas são iguais perante a lei”.

De acordo com o Artigo 28 os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados em EAD em instituições estrangeiras deverão ser submetidos

ao reconhecimento em universidade que possua curso ou programas reconhecidos pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente.

O Artigo 3º Parágrafo 1º contraria os princípios mundiais para a modalidade EAD, pois não permitem a aceleração da aprendizagem, devendo os cursos permanecerem com o mesmo tempo previsto dos cursos presenciais.

Um erro claro no Decreto está previsto no Artigo 1º Parágrafo 1º, que exige momentos presenciais durante a realização do curso, contraria as modernas ferramentas para a EAD, exemplo é a Avaliação da Aprendizagem que deveria ser realizada durante o processo de ensino-aprendizagem e não no final de cada disciplina. O artigo elenca que deverá haver encontros presenciais para: avaliar os estudantes; estágios obrigatórios; defesa de trabalhos de conclusão de curso e laboratórios de ensino.

O Artigo 23 declara a exigência de manifestação prévia do Conselho Nacional de Saúde para os cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia e da Ordem dos Advogados do Brasil para o Direito, nas mesmas condições do sistema presencial.

1.4 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

No ano de 2007 o Ministério da Educação (MEC) atualizou os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, criado em 2003. O documento que não possui força de lei, mas é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público para regulamentar, supervisionar e avaliar a modalidade em questão.

Os Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. Muito embora o texto apresente orientações especificamente à educação superior, ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos Artigos 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir de base de reflexão para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância (BRASIL, 2007, p. 2).

Dessa forma, os Referenciais trouxeram clareza quanto aos diferentes modelos de cursos à distância ofertados no Brasil, destacando os polos de apoio

presencial, observados pelos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007.

Os Referenciais explicitam os seguintes tópicos: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, Sistemas de Comunicação, Material didático, Avaliação, Equipe multidisciplinar, Infraestrutura de apoio, Gestão Acadêmico-Administrativa, Sustentabilidade financeira. Entretanto, “os Referenciais possibilitam que cada instituição escolar opte pelo modelo de ensino que melhor lhe convier” (VIANNEY, 2008 *apud* MORAES; LOPES-ROSSI, 2016, p. 5).

Moraes e Lopes-Rossi esclarecem que,

o modelo de ensino superior a distância implantado no Brasil está enraizado na cultura de práticas educativas presenciais. Exemplo são os critérios de regulação e avaliação da qualidade dos cursos propostos pelo MEC, que valorizam os materiais impressos, os polos de apoio, com bibliotecas, computadores, salas de tutoria, para atestar a qualidade dos cursos a distância (VIANNEY, 2008 *apud* MORAES; LOPES-ROSSI, 2016, p. 5).

Por não atingir todo o cenário educacional brasileiro, visando qualidade e universalidade, em 2014 é criada a Lei 13.005 - Plano Nacional de Educação (PNE) - com metas previstas na Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), tendo o objetivo de qualidade educacional, com vigência em 10 anos, dando cumprimento a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Diante do modelo federativo brasileiro, o planejamento educacional tornou-se um desafio, as 20 metas previstas no PNE tornam-se difíceis de serem cumpridas por “não haver uma articulação entre os entes federativos”, conforme afirma Libâneo (2012, p. 313).

A 12ª meta do PNE prevê “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, PNE, 2014). Ou seja, existe um desafio em aumentar a média escolar da população, abrindo novas vagas e incluindo os sem acesso.

1.5 Atos Normativos e Pareceres

Os Atos Normativos e Pareceres, que tratam do assunto sobre o EAD, podem ser vistos no Anexo F.

1.6 Teoria da Aprendizagem

Durante anos a psicologia geral e experimental buscou compreender a aprendizagem, verificando que se trata de “uma mudança permanente no comportamento resultante da experiência do indivíduo” (CATANIA, 1999, p. 35).

Ou seja, a aprendizagem está diretamente relacionada à experiência que uma pessoa vivencia no meio em que está inserida, e no caso da EAD, a “Cibercultura que é um espaço de inteiração da realidade virtual, que surgiu com a informática, com suas novas relações de espaço-tempo, formando uma inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 30). Sendo assim, para que utilizemos as ferramentas dos meios digitais, é necessário estar alfabetizado nas tecnologias de comunicação e de rede, com suas abordagens utilitaristas e dimensões subjetivas, conforme expuseram Castells (1999, p. 461) e Lévy (1996, p. 16).

Assim, é imprescindível para o estudo, compreender o comportamental do aprendente frente ao ensino e aprendizagem em um ambiente não físico, levando em conta o que é transitório e o que é permanente, frente aos estímulos biológicos.

Ao estudarmos as teorias de aprendizagem, nos deparamos com três escolas: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista.

A teoria Comportamentalista foca na “mudança duradora do comportamento resultante da interação do indivíduo com o ambiente, de forma que a aprendizagem torna-se possível entre comportamento e consequência” (MAYER, 1992 *apud* SALES, 2005, p. 141). A mudança torna-se permanente com base nos reforços e punições que são aplicados durante o processo.

Já na Cognitivista, que influenciaram as décadas de 1950 e 1960 o desenho instrucional, “a mudança de comportamento resulta primeiramente em processos mentais, aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes” (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 237-275). Sendo assim, o aprendente está ativamente adquirindo, armazenando e recuperando informações, tornando-o permanente em

seu cognitivo. Os mesmos autores declaram que a abordagem cognitivista objetiva é a que tem sido mais utilizada nas últimas décadas, estando diretamente relacionadas aos projetos corporativos em EAD.

A partir de 1970, surge a Humanista, considerando o aprendizado de forma completa, ultrapassando o mero conhecimento, mas visando a autorrealização e o desenvolvimento integral (cognitivo e afetivo) do indivíduo, com seus sentimentos, atitudes e escolhas.

Observando a história da psicologia científica e experimental, após Wundt, Weber e Fechner que desenvolverem teorias baseadas na consciência, sensação, pensamento e sentimento, surgiram Watson e Guthrie analisando o comportamento ao invés da consciência, por tratar-se de algo subjetivo, não válido cientificamente.

Em Hill (1981) observa-se que Watson (1878-1958), ao analisar os reflexos condicionados, afirma que “o aprendizado ocorria por estímulos para a obtenção de respostas, produzindo sensações para a resposta posterior, formando conexões” (HILL, 1981, p. 123). Prossegue Hill dizendo que Guthrie (1886-1959) comunga do mesmo entendimento, ou seja, “havendo estímulo e resposta ocorrerá à aprendizagem” (HILL, 1981, p. 123).

Posteriormente, surge Skinner (1904-1990) com o condicionamento operante, de forma que “o reforço é incorporado ao processo de aprendizagem comportamental, partindo de respostas/ações voluntárias, fazendo com que os efeitos do condicionamento aumentem ou não em situações operantes semelhantes” (HILL, 1981, p. 132).

Com o surgimento da interpretação cognitiva da aprendizagem, a *gestalt* (teoria da forma) afirma que “o todo é mais do que a soma de suas partes”, ou seja, aquilo que o estudo cognitivo examinava separadamente (compreensão/entendimento) era apenas uma parte do processo. Hill afirma que, partindo de Wertheimer (1880-1943) que analisou o pensamento consciente com suas sensações, imagens e ideias, “os pensamentos são percepções totais com significados e imagens unificadas na consciência” (HILL, 1981, p. 144). Dessa forma, Köhler esclarece que “o aprendizado se dá por reestruturações de *gestalts* e não simplesmente por adicionar algo novo à memória” do aprendente (KÖHLER, 1968, p. 197).

Piaget (1896-1980) acrescenta na psicologia cognitiva as Estruturas de Esquemas, facilitadoras para organização e adaptação do indivíduo ao meio, possibilitando a percepção e compreensão de mundo, sendo criadas e modificadas intelectualmente pela assimilação, acomodação e equilíbrio. As estruturas foram divididas em “Estágios, conforme a idade do aprendente - sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais”. Certo que, “a maturidade biológica é imprescindível para que o indivíduo inicie um novo estágio”. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 131-139).

Vygotsky (1896-1934) compreendendo o homem como produto sócio-histórico, sujeito ao contexto cultural, diferente do pensamento universalista de Piaget, cria uma teoria que descreve e explica os processos psicológicos superiores – cognição, linguagem e tomada de decisão.

Na psicologia sócio-histórica as funções psicológicas superiores têm bases biológicas, determinadas e constituídas por relações sociais, de forma que a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos, haja vista que a cultura é essência dessa natureza, não tornando o desenvolvimento psicológico universal ou abstrato, mas dentro de um contexto histórico. Ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento humano estão diretamente relacionados, pois um é resultado do outro (VYGOTSKY, 1991, p. 10).

Partindo destas teorias, o autor resultou nas zonas de desenvolvimento real e iminente (ZDR e ZDI), esclarecendo que “a aprendizagem impulsiona o processo evolutivo através de processos que procedem em sequências de ações” (VYGOTSKY, 1991, p. 56-61). Dessa forma,

Essa palavrinha “proximal” (inicialmente o conceito foi traduzido para Zona de Desenvolvimento Proximal), ela dá uma característica de “próximo”, como se este processo fosse algo “etapista”, como algo que é por etapa, algo que está e que tem que acontecer imediatamente. [...] outro tradutor traduz como “Zona de Desenvolvimento Imediato” e não é isso que Vygotsky está falando. Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades [...], é uma zona que é imprevisível [...] (VASCONCELOS *et al*, 2014).

O conhecimento sobre essas teorias é fundamental para que possamos desenvolver uma Psicologia Instrucional condizente com as necessidades dos aprendentes nos AVA.

A Psicologia Instrucional trabalha com elementos descritivos (teoria) e prescritivos (desenhos), juntamente com as teorias de aprendizagem, além de eventos de instrução (fatores externos) que facilitam no processo de aprendizagem. Entre esses eventos destacam-se: obtenção da atenção do aprendente; informação do objetivo educacional; orientar pré-requisitos; estímulos; fornecer guias de aprendizagem; provocar o desempenho; *feedback*; avaliar o processo; aumentar a retenção e transferência do conhecimento (GAGNÉ, 1988, 7-18).

Conforme apresenta Zerbini e Abbad (2010), de acordo com as teorias instrucionais mais utilizadas para treinamento, desenvolvimento e educação destacam-se Gagné, Bloom, Krathwohl e Masia. Os autores definem formas de classificar os resultados da aprendizagem, e Gagné (1988) divide-as em: habilidade motora, informação verbal, habilidade intelectual, estratégia cognitiva, atitudes e solução hierárquica das tarefas. Já Bloom, Krathwohl e Masia, apresentam os resultados de aprendizagem em três categorias ou domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Sendo assim, independente do destaque individual de qualquer das categorias anteriormente mencionadas, a aprendizagem humana sempre estará relacionada as três, para que possa desenvolver o intelecto, os valores, as emoções e a estrutura física, chegando ou ultrapassando o resultado esperado por meio de procedimentos instrucionais adequados.

A avaliação é parte importante do processo ensino e aprendizagem, ocupando no ensino moderno um lugar de destaque, sendo necessário, preparo técnico dos avaliadores, além da capacidade observativa diante das atividades desenvolvidas pelos aprendente.

Perrenoud (1999, p. 9) argumenta que,

a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

Dessa forma, a avaliação deve ser bem construída, sendo adotados parâmetros técnicos, para que nenhuma parte do processo de ensino e aprendizagem seja obsoleta, ou tenha sua prática ignorada, servindo apenas como medição final.

O professor, que trabalha numa didática interativa, observa gradativamente a participação e produtividade do aluno, contudo é preciso deixar bem claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar e não ser simplesmente usada como avaliação. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2002, p. 28).

O processo avaliativo é importante na vida do educando, devendo ser flexível para que ocorra uma avaliação real, sem mascaramento da realidade enfrentada durante o processo, e se necessário recriar a metodologia utilizada.

A forma avaliativa, que segundo Luckesi (2002) teve origem a partir do século XVI e XVII com a escola moderna, vem sendo utilizada nas IES não como forma de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, mas como quantificadora do saber, não permitindo que o indivíduo possa desenvolver de forma plena seus potenciais. No caso dos AVA a situação agrava-se diante da necessidade de saber utilizar as ferramentas digitais, pois para que haja avaliação, primeiro ter que haver o domínio desses ambientes.

Em meio a um emaranhado de informações, diante de um mundo tecnológico acelerado, no qual a todo o momento novas tecnologias são lançadas, cabe aos ensinantes verificarem a melhor forma de avaliar, levando em conta a apropriação da cultura, da ciência e do desenvolvimento cognitivo. Tendo como princípios básicos, salientado por Pilletti (2006, p. 226):

- a) O estabelecimento do que será avaliado, visando o desenvolvimento global do indivíduo, como: domínio cognitivo, afetivo, psicomotor, inteligência, desenvolvimento sócio-emocional;
- b) Técnicas adequadas para avaliar, pois refletirá o nível do trabalho do professor e a aprendizagem do aluno;
- c) Variação de técnicas avaliativas, para verificar e quantificar a aprendizagem no processo completo, diagnosticando e superando dificuldades, para correção de falhas e estímulo do aluno;
- d) Ver a avaliação como uma parte do processo ensino-aprendizagem, ou seja, como um meio diagnóstico do desempenho da aprendizagem dos alunos.

Avaliação é uma atividade complexa, indo além da atribuição de notas, devendo estar inserida ao processo de aprendizagem do aluno, podendo ser realizada dos seguintes tipos:

Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem;

Cumulativa: neste tipo de avaliação permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia a dia, e usar quando necessário;

Diagnóstica: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;

Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre;

Auto-avaliativa: pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem. Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, onde se verifica as atividades, o rendimento e a aprendizagem (SANTOS, 2005, p. 23).

Avaliar vai além do ato de expressar através de uma pontuação o rendimento de um aluno, mas é um ato reflexivo, visando analisar e modificar, se for o caso, a teoria e prática utilizada no processo de ensino e aprendizagem.

Na avaliação, é possível constatar o nível de aprendizagem, podendo a partir de então, criar métodos de recuperação do conhecimento que foi deixado para trás, ou incompreendido; não devendo ser a avaliação ferramenta de exclusão, mas mecanismo que avalia o processo do aprendizado e não simplesmente o fim.

“Avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos” (BENVENUTTI, 2002, p. 47).

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA AVALIAÇÃO

O foco da pesquisa aqui realizada é a Avaliação no EAD, porém para que compreendamos as concepções sobre a Avaliação no ensino e aprendizagem, precisamos entender o processo histórico da educação no contexto geral e no Brasil, com suas mudanças políticas, históricas e sociais, para então, chegarmos à avaliação nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A Educação passou e passa por mudanças históricas, que associadas a evolução tecnológica tem causado transformações na forma de avaliar o aprendente, além do desafio para o ensinante em adotar e utilizar da melhor maneira as ferramentas disponibilizadas no EAD, para que a avaliação seja eficaz e dentro dos objetivos planejados.

No intuito de compreendermos, para analisar como a Avaliação tornou-se aquela que utilizamos no EAD, faz-se necessário um breve resumo, partindo da História Geral da Educação até chegarmos no Brasil, pois só então, conheceremos a Avaliação da Aprendizagem com a qual trabalhamos nos Ambientes Virtuais.

2.1 Histórico da Educação Geral

Conforme Aranha (2006), “o ser humano é feito de tempo, haja vista que somos seres históricos, adaptando-nos ao tempo em que estamos vivendo”. Dessa forma, “a cultura é produzida pelos seres humanos com base no ambiente e tempo no qual estão inseridos, restando às gerações uma herança cultural de seus antepassados, fazendo uma ponte entre o passado e o presente” (p. 19-20).

Partindo do pressuposto de que somos agentes envolvidos em um movimento contínuo dentro da história, é tácito pela autora que,

estamos imersos em um contexto histórico-social concreto, construindo interpretações das transmissões culturais dos povos e criando instituições escolares e teorias que as orientam. Estas construções levam a formação de um educador consciente e crítico, que age de maneira intencional, não por intuito ou mero acaso (ARANHA, 2006, p. 19-20).

Aranha (2006, p. 20-24), descreve que,

nas antigas concepções históricas encontramos os povos tribais e sua cultura, envoltos em mitos e acontecimentos sagrados que eram apresentados em seus rituais. A educação era realizada em relatos orais, baseada na tradição dos feitos de seus antepassados, havendo constante dependência e proteção de seus deuses. A interferência de uma divindade era sempre presente em suas histórias, como na civilização micênica da Grécia Antiga ou na epopeia *Ilíada* da Guerra de Tróia escrita por Homero (sec. IX a. C.). Da mesma forma, no século XII a.C. na *Odisseia*, onde relata o retorno do herói Ulisses a Itaca, tendo constantemente a proteção e intervenção de um deus do Olimpo no destino humano.

A autora relata que no século VI a.C. iniciou-se na colônia grega da Jônia os estudos da filosofia, partindo da “reflexão sobre o mundo e rejeitando a supremacia da religiosidade mítica, admitindo uma pluralidade interpretativa racional da realidade”, porém, continuaram com uma “visão estática do mundo e uma concepção essencialista do ser humano” (ARANHA, 2006, p. 20).

Os gregos antigos dividiam o universo em dois mundos, “um sublunar (terreno, temporal, sujeito a mudança, corrupção e morte) e outro supralunar (perfeito das esferas fixas, imóvel e eterno)” (ARANHA, 2006, p. 21). Nas concepções filosóficas de Platão e Aristóteles é possível verificar o gosto pelo permanente.

Antes destes filósofos, Heródoto havia abordado uma nova visão do tempo e suas mudanças, descrevendo os fatos, evidenciando os grandes eventos gloriosos e extraordinários para que não fossem esquecidos.

No livro de Heródoto, *Histórias*, “o autor apresenta os resultados de sua *historie* (investigação), relatando as proezas e conflitos realizados por gregos e bárbaros, sendo conhecido por esse motivo como o “pai da História” (ARANHA, 2006, p. 21).

Aranha afirma que

Mesmo com os relatos dos historiadores, prevaleceu como pensamento na Antiguidade e na Idade Média a visão platônico-aristotélica de um mundo estático em busca do universal. Compreendiam também neste período a história como um movimento cíclico, dando respaldo para Políbio (séc. II a.C.) explicar a ascensão, decadência e regeneração dos regimes políticos (ARANHA, 2006, p. 21).

Na modernidade, com a influência do iluminismo no século XVIII, surgiu uma nova configuração sobre a história, sendo os valores do feudalismo substituídos pelo

impacto da Revolução Industrial, de forma que a história cíclica deu lugar à descrição linear dos fatos no tempo. Os historiadores passaram a pautar-se pelo progresso, investigando o “aperfeiçoamento da humanidade e não mais orientando-se pela descrição do passado” (ARANHA, 2006, p. 21).

Ainda conforme Aranha (2006, p. 21), Augusto Comte inicia a concepção de progresso através da corrente positivista, compreendendo que o espírito humano teria passado por estados históricos diferentes e sucessivos, chegando ao “estado positivo”, característica do conhecimento científico.

Já no século XIX, Hegel apresenta a concepção de história resultante do processo de contradição dialética, ocorrendo em três etapas: a tese (afirmação), a antítese (negação da tese) e a síntese (superação da contradição entre elas) (ARANHA, 2006, p. 22).

Karl Marx utilizou-se da dialética Hegeliana, contrapondo o seu idealismo e utilizando-se de uma concepção materialista da história, onde a história deveria ser analisada por um prisma de infraestrutura e luta de classes, recusando interpretação da transformação pelas próprias ideias (ARANHA, 2006, p. 22).

Já no final do século XIX, surgiram teorias contrárias ao pensamento positivista, observando que “o fato histórico se constrói através de hipóteses que orientam desde a seleção até a escolha de um método, não reconstituindo a história da forma exata como ocorreu” (ARANHA, 2006, p. 22).

Em 1929 inicia-se o movimento conhecido como Escola dos Anais, tendo como fundadores Marc Block (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), participando gerações de historiadores que tinham o foco de realizar um intercâmbio entre a história e as ciências sociais e psicológicas. Período em que Eric Hobsbawm e Thompson atualizaram a historiografia de Marx, inserindo aspectos culturais do cotidiano para compreensão e construção da consciência de classes. Sendo, entretanto, criticado pelos pensadores do pós-modernismo (1980 a 1990) (ARANHA, 2006, p. 23-24).

2.2 Histórico da Educação no Brasil

Prosseguindo com base nas abordagens de Aranha (2006, p. 140-347), os primeiros relatos da Educação no Brasil estão relacionados à chegada dos jesuítas durante o período Colonial, sendo um mero processo sistemático de transmitir conhecimentos. A educação estava relacionada à catequização dos índios que aqui habitavam, porém tratava-se de uma difusão da crença cristã pertencente aos

católicos portugueses. A mando de Dom João III, o padre Manuel da Nóbrega iniciou a missão jesuítica no ano de 1549.

Neste período, a população brasileira era composta por índios, colonizadores brancos e escravos africanos, entretanto os escravos, os mestiços e as mulheres brancas não tinham acesso à educação. Os homens brancos, porém, estudavam nos colégios religiosos e concluíam seus estudos na Europa. No ano de 1689, os jesuítas, que antes negavam a matrícula de mestiços na escola, cederam em virtude dos subsídios de "escolas públicas" que recebiam da coroa portuguesa.

Em 1759 o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do país (reformas pombalinas), criando um ensino laico, mantido pelo governo, utilizando-se a partir de 1772 das Aulas Régias para tal fim.

Com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, iniciou-se um novo período para a educação brasileira, sendo aberta por Dom João VI a Academia Militar da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), as Escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro (1808), o Museu Real (1818), a Biblioteca Real (1810), o Jardim Botânico (1810), a Imprensa Régia (1808) e a Escola de Belas Artes (1816).

Mesmo diante destes avanços, a educação ainda era de interesse secundário, enquanto que as colônias espanholas já possuíam universidades, no Brasil a primeira Universidade Federal é fundada no Amazonas em 1909 e a Universidade de São Paulo em 1934.

Após a dissolução da Assembleia Constituinte de 1822, por Dom Pedro I, somente com a Constituição de 1824 os princípios relacionados à liberdade no ensino e instrução primária gratuita é estruturado como política educacional.

No dia 15 de outubro de 1827 aprovou-se a lei de Ensino Elementar no Brasil, vigorando até 1946. Através dela, determinou-se a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, além de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, porém fracassou por problemas econômicos, técnicos e políticos. Todavia, de acordo com o relatório Liberato Barroso, somente 10% da população em idade escolar havia se matriculado nas escolas elementares em 1867.

Com o Ato Adicional de emenda Constitucional em 1834, o ensino elementar, secundário e de formação dos professores tornaram-se de responsabilidade das

províncias, e o Ensino Superior do poder central. Dessa forma, fundou-se o Imperial Colégio de Pedro II (1837) e os primeiros liceus provinciais.

Com a reforma Leôncio de Carvalho (1879) liberou-se a matrícula de escravos nas escolas, porém não vigorou.

Continuando, de acordo com Aranha (2006), no século XIX, na contramão do que ocorria na Europa relacionado ao ensino leigo, no Brasil havia várias escolas religiosas, como por exemplo, o Colégio Caraça em Minas Gerais, fundado em (1820), o Colégio São Luís em São Paulo fundado em 1867, o Colégio Mackenzie em 1870, o Colégio Americano de Porto Alegre em 1885 e o Colégio Internacional de Campinas em 1873, além de outros. Porém, em Campinas, como iniciativa leiga surgiu a Sociedade de Culto à Ciência fundada por maçons. A primeira Escola Normal para formação de professores foi a de Niterói no Rio de Janeiro, fundada no ano de 1835.

Na Primeira República em 1889, ocorreram algumas mudanças, entretanto, sob os princípios da centralização, formalização e autoritarismo. De acordo com Palma Filho (1889-1930), nesse período ocorreram cinco reformas, sendo a Reforma Benjamin Constant, a Eptácio Pessoa, a Rivadávia, a Carlos Maximiliano e a João Luiz Alves, em âmbito nacional para o ensino secundário, tendo como preocupação implantar um currículo unificado para todo o país. A escola que era vista como uma preparação para o Ensino Superior, com a Reforma Rivadávia (1911-1915) tira da União a responsabilidade por esse Ensino, surgindo no mesmo período o conceito de Grupo escolar, passando os alunos a serem distribuídos em séries.

De 1920 a 1930, período conhecido como Escolanovismo, os liberais democratas realizaram reformas educacionais em vários estados. No ano de 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que foi influenciada no princípio pelos católicos, sendo a partir de 1932 direcionada pelos partidários da Escola Nova.

Durantes a Era Vargas (1930) surgiram reformas educacionais modernas. Diante do cenário de terror provocado pela Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, as discussões educacionais passaram a ser de interesse dos intelectuais. Assim, na emergência do mundo urbano-industrial, as discussões em torno das questões educacionais começavam a ser o centro de interesse dos intelectuais.

Criou-se então, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930), sendo reformado o Ensino Secundário pelo Ministro Francisco Campos.

Salientado por Aranha (2006), o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931) e a Constituição de 1934 criaram o Plano Nacional de Educação, documento que teve forte influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criado em 1932 por 26 intelectuais brasileiros, que possuía como base a estabilização social. Porém, a constituição de 1934 foi substituída pela de 1937, imposta pelo golpe de Vargas.

Na Reforma Capanema, o ministro Gustavo Capanema (1942) criou leis de reforma do Ensino, surgindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Secundário, fundando também o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em 1943 foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Comercial, e em 1946 as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal e do Ensino Agrícola.

Com essas leis, o Ensino Secundário passou a ser dividido em três modalidades: Clássico, Científico e Normal ou Profissionalizante (técnico industrial, técnico agrícola e técnico comercial).

Findando o Estado Novo de Vargas, surgiu a Constituição de 1946, trazendo em seu bojo a gratuidade para o Ensino Primário.

Iniciando em 1948 as discussões sobre a criação de uma Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Nacional (LDB), tendo como proposta do deputado Clemente Mariani, intervenções dos escolanovistas e dos católicos tradicionalistas, passando por um novo Manifesto dos Educadores (1959), somente treze anos depois foi aprovada a Lei nº 4.024/61.

O Governo Militar com início em 1964 tornou obrigatório em todas as escolas o ensino da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), assinando ainda o acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development). Com o Decreto 68.908/71 foi criado o Vestibular classificatório para as Universidades.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB), sofreu algumas modificações pela Lei 5.540/68, com base nas diretrizes dos Relatórios Atcon (Rudolph Atcon) e Meira Mattos (coronel da Escola Superior de Guerra).

Criou-se em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização, visando diminuir o analfabetismo entre os adultos.

Com a Lei 5.692/71, no governo Médici, integrou-se o ensino primário, ginásio, secundário e técnico. As disciplinas de História e Geografia tornaram-se Estudos Sociais para o 1º grau. Com a Lei 7.044/82 deixou de ser obrigatório o Ensino Profissionalizante nas Escolas de Ensino Médio.

Em 1988 surge a Constituição Brasileira que através de dispositivos transitórios (Emenda Constitucional 14/1996) deu o prazo de dez anos para a universalização do Ensino e a erradicação do analfabetismo. No mesmo período, criou-se a Lei 9.394/96, instituindo a Política Educacional Brasileira. A lei 9131/1995 já havia criado o Conselho Nacional de Educação em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação (1961) extinto em 1994.

Em 1990 organizou-se o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), e com a Lei 9.424/96 o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), obrigando os Estados e Municípios a aplicarem anualmente um percentual mínimo de suas receitas na educação.

2.3 Histórico da Avaliação da Aprendizagem

A Avaliação da Aprendizagem no Brasil tem seus primeiros relatos em 1549 com o ensino dos jesuítas, contudo, este processo avaliativo permaneceu até 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marques de Pombal.

O ensino, naquele momento histórico (Brasil colônia), tinha como característica uma postura presencial, centralizada no professor, não visando uma prática social. Com base nesse pensamento, Libâneo afirma que:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Consoante ao sistema avaliativo, os jesuítas não possuíam um modelo definido, contudo, o ensino era focado na memorização, no decorar lições como se apresentavam nos livros (livrescas). Aranha argumenta que:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação. (1989, p. 51).

Aranha afirma ainda que,

durante o período do império não haviam avaliações desenvolvidas, por não existir um processo avaliativo estabelecido, haja vista um momento de mudanças políticas, todavia foi o início da formação de professores leigos para atuarem nas escolas primárias (2006, p. 219-236).

Já no período republicano,

a avaliação da aprendizagem aparece de forma mais sistemática, sendo os aprendentes avaliados através de provas (orais, escritas e práticas) para obtenção de aprovação e reprovação em determinado momento. Porém, somente em 1904, a avaliação passou a ser sistematizada com notas de 0 a 5 (ROCHA; SOUSA; OLIVEIRA, 2014, p. 18).

Rocha *et al* relatam ainda que, na primeira república, os escolanovistas discutiam o modelo tradicional da educação, “disponibilizado tão somente à elite e tendo a aprendizagem na forma mecânica”, convergindo para o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que “visava uma escola democrática e universal, gratuita e laica” (2014, p. 18).

Na Escola Nova foi apresentada a proposta para que os ensinantes partissem de assuntos do interesse dos aprendentes, deixando de serem transmissores dos conteúdos propostos e passando a serem facilitadores do aprendizado. Sendo assim, a avaliação era realizada de forma subjetiva, levando o aprendente a ter autonomia em sua formação (ROCHA; SOUSA; OLIVEIRA, 2014, p. 19).

Nos dias atuais, a Avaliação da Aprendizagem é elemento integrante do processo ensino/aprendizagem, requerendo dos profissionais envolvidos especialização e capacidade observativa. Mas, temos observado que a avaliação da aprendizagem ainda é parâmetro de medição do conteúdo aprendido pelo aluno em

um determinado momento escolar. É uma avaliação quantitativa, focada na nota, ignorando a qualidade do ensino adquirido por ele.

Para Luckesi (2002, p. 10), “a avaliação da aprendizagem deve ser assumida como um instrumento que existe, propriamente para mensurar a qualidade da assimilação do conhecimento por parte do aluno e para compreender em que estágio da aprendizagem ele se encontra”. Estabelecendo dessa forma, uma ligação entre o que é ensinado com a qualidade do que é ensinado e aprendido.

Diante da tecnologia presente na sociedade, o aprendente ampliou seus conhecimentos, não aprendendo em um único local e momento, mas durante todo o tempo. Na contramão, as avaliações resistem em permanecer estáticas, com resultados objetivos, baseados em notas.

A avaliação da aprendizagem é uma importante ferramenta para o ensinante mudar suas concepções e melhorar a qualidade do ensino que oferece, esclarecendo ações desenvolvidas e estabelecendo metas para conduzir o aprendente ao conteúdo ministrado e à aplicabilidade social. Nesta perspectiva, Mendéz adverte que “no âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, pois através dela adquirimos conhecimento” (MENDÉZ, 2002, p. 55).

A Avaliação proposta através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ambiciona ir além da concepção tradicional de avaliação, aponta-a como parte integrante e intrínseca durante o processo educacional. Ou seja, “a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar” (Brasil, 1997, p. 95).

O maior desafio para o Avaliador, seja na educação presencial ou a distância, é estabelecer uma metodologia avaliativa envolvendo o processo de ensino-aprendizagem sistemático, contínuo e abrangente, e não apenas no final da disciplina ministrada. As disciplinas, objetos de análise, desde o primeiro dia de aula já apresenta as questões disponíveis ao acesso e confecção por parte do Mestrando, porém o observado durante a pesquisa foi que a maioria deixou para fazer, ou concluir, apenas nas semanas finais do curso, deixando passar

conhecimentos importantes para a construção do aprendizado sobre a matéria ministrada.

“A prova é o meio mais comum de avaliação do aprendizado, porém não é suficiente para atestar os conhecimentos do aluno, pois se restringe a um único resultado do processo de ensino-aprendizagem” (SOUZA, 1999 *apud* VICTORINO, A. L. Q.; HAGUENAUER, 2004, p. 6).

Por isso, “a avaliação deve fugir do caráter classificatório e incorporar a diversidade cultural em sua proposta” (CANEN, 2001 *apud* VICTORINO, A. L. Q.; HAGUENAUER, 2004, p. 6).

Nessa perspectiva, o AVA em análise apresenta nas revistas assuntos que envolvem a diversidade cultural, trazendo ao contexto estudado temas atuais aliados as mais variadas teorias.

A avaliação em Educação a Distância evolui diversos aspectos, bastante complexos e relacionados entre si; não deve se restringir apenas a aspectos cognitivos (projeto final, prova), mas englobar também aspectos comportamentais. Avaliar e acompanhar o aprendizado do aluno envolve, além das teorias pedagógicas, questões tecnológicas. As plataformas disponibilizam ferramentas que possibilitam ao professor acompanhar o aluno durante a realização do curso, levando-se em conta as interações do aluno com o ambiente de ensino. O número de acessos e o tempo de permanência no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por exemplo, apesar de representarem, a priori, uma avaliação quantitativa, se observados sob outro ponto de vista, nos fornecem informações representativas no que concerne o interesse e a participação do aluno. A avaliação em EAD é um processo contínuo, onde aspectos como interesse, cooperação e participação nas atividades propostas são extremamente importantes. (VICTORINO, A. L. Q.; HAGUENAUER, 2004, p. 6).

Partindo dessa prerrogativa, a avaliação realizada nos ambientes colaborativos deve avaliar todo o conjunto, não apenas o produto final do aprendizado, sendo então necessário “definir o método de avaliação (o que será avaliado), os objetivos instrucionais (o que o aluno precisa apreender) e a melhor forma de acompanhamento desse aluno (tutoria)” (WOODBINE, 1997 *apud* VICTORINO; HAGUENAUER, 2004, p. 6).

Dessa forma, o processo avaliativo embasado em uma visão formativa deve conduzir o aprendente a autonomia e criticidade, compreendendo seu papel no ensino-aprendizagem, utilizando-se das ferramentas virtuais avaliativas com clareza e responsabilidade.

A avaliação deve ser qualitativa, privilegiando a produção dos alunos, valorizando processos dinamizados, onde o aluno pode ser estimulado e recuperado, o que não exclui a possibilidade de avaliações somativas. O professor/autor e/ou os auxiliares didáticos estarão acompanhando os alunos individualmente pelas suas trajetórias pedagógicas, pela sua participação em eventos síncronos e assíncronos e pela sua produção. As perguntas formuladas pelos alunos também são fundamentais para perceber as suas formas de elaboração do conhecimento. Com tal monitoramento individual é possível trabalhar com as diferenças, valorizando a riqueza de um grupo heterogêneo de aprendizagem colaborativa. O processo de aprendizagem colaborativa também exige uma avaliação colaborativa, onde os próprios alunos irão comentar e avaliar os textos dos colegas. Assim o "poder" passa a ser do coletivo e não apenas do professor. (PINO, 2016, p. 3).

3 METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E COLETA DE DADOS.

Será apresentada neste capítulo a Metodologia adotada na Pesquisa, com a descrição dos dados, baseados na coleta realizada através de questionários respondidos anteriormente por 14 alunos do Mestrado, mencionados no corpo da pesquisa como Informantes Alunados (IA), para o lançamento e discussão dos dados.

3.1 Procedimentos Metodológicos

O método científico utilizado na pesquisa parte da coleta de dados realizada através de cinco questionários, anexos de A a E, respondidos na forma *on line* ou presencial.

Os objetivos dos questionários visam verificar sobre as estratégias de aprendizagem, as reações aos procedimentos instrucionais e a reação ao desempenho do tutor.

Foram verificadas as evidências de validade¹ dos escores dos questionários, utilizando-se análises fatoriais exploratórias (AFE)² e de consistência interna³. Utilizou-se ainda a análise de regressão múltipla padrão para testar o modelo AVA, visando verificar a influência do uso dos recursos da *web*, bem como das estratégias de aprendizagem e da satisfação dos informantes alunados com os procedimentos instrucionais, focando no resultado da aprendizagem.

O questionário de entrevista foi realizado de forma semiestruturada, objetivando “colher informações como objeto de pesquisa, com perguntas fechadas e abertas, podendo o entrevistado discorrer sobre a questão, não se prendendo a indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64).

¹ O consenso atual entre os pesquisadores consiste em determinar o maior número de evidências de validade de um instrumento para que a interpretação de seus escores seja legitimada considerando a finalidade para a qual foi construído (PAWLOWSKII *et al*, 2008).

² A análise fatorial exploratória (AFE) é um conjunto de técnicas estatísticas amplamente utilizadas nas pesquisas em Psicologia (DAMÁSIO, 2012).

³ Em estatística e pesquisa, a consistência interna é uma forma de medida baseada na correlação entre diferentes itens no mesmo teste. Geralmente é medida através do Alfa de Cronbach, calculado ao se parear correlações entre os itens, podendo variar entre zero e um. É uma ferramenta estatística que quantifica, numa escala de 0 a 1, a confiabilidade de um questionário, tendo como valor mínimo aceitável para se considerar um questionário confiável 0,7 (ALMEIDA *et al*, 2010).

Foi utilizada a análise qualitativa, que possui como característica a possibilidade de realização de estudos de acontecimentos, que conforme afirma Godoy:

Envolve os seres humanos e suas complicadas relações sociais, estabelecidas em ambientes diversos e que, para melhor compreensão é analisada em uma perspectiva integrada no seu próprio contexto. Fazendo com que o pesquisador em campo entenda as construções que formam a realidade essencial das pessoas, sendo captada a partir dessas perspectivas e pontos de vista relevantes (GODOY, 1995a, p. 21-22).

Não é intenção de a pesquisa qualitativa enumerar, medir o estudo de eventos ou fazer análises estatísticas, mas “obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, para que haja compreensão conforme a perspectiva do sujeito participante do estudo (GODOY, 1995b, p. 58)”.

Sendo assim, a presente pesquisa visa explorar, descrever e documentar, com base nos questionários respondidos pelos informantes alunados do curso de Mestrado, pois propõe uma visão geral de dados aproximados, sabendo que ao propor a investigação sobre determinado fato o “pesquisador deve fazer registros, classificá-los, analisa-los e interpretá-los, sem que faça interferências” (GIL, 1999, p. 43).

3.2 Delimitação do problema

O problema que motivou a pesquisa partiu da minha observação e experiência durante cinco anos de docência no Ensino Superior, ministrando aulas no Ensino Presencial e tutoria em AVA em algumas disciplinas EAD, verificando que muitos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades de EAD, *on line* ou semipresencial, apresentavam dificuldades em compreender, analisar e responder ao que estava sendo verificado durante a avaliação naqueles ambientes virtuais.

Busquei trabalhos na área de Linguística Aplicada e Educação sobre Avaliação no EAD, entretanto, no aspecto da avaliação, sobre a inteiração estabelecida nos AVA com os aprendentes, observei que a maioria dos trabalhos encontrados fazem parte do campo da psicologia e da estatística.

O problema para responder o que é perguntado na EAD pode estar ocorrendo devido ao AVA ser pouco adaptado, ou programado de forma insuficiente para atender o público alvo, de forma que estabeleça a solução de dúvidas e outras questões que afetem ao ensino-aprendizagem.

Além do analfabetismo funcional presente no Ensino Superior, herança da educação básica, verificamos a existência do analfabetismo digital funcional que uma vez presente, afeta a compreensão do aprendente. Conforme Oliveira (2007) é estabelecido pela “incompetência, incapacidade, em dominar uma linguagem como a das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)”.

Portanto, como resultado do choque entre o ANALFABETISMO DIGITAL, de um lado, e o ANALFABETISMO FUNCIONAL, de outro, conseqüente, em uma Sociedade dada, teremos o surgimento do EXCLUIDO SOCIAL, aquele que não domina nem a linguagem funcional, a leitura e a escrita do seu grupo social, nem a linguagem digital. Esse ser excluído da sociedade, marginal em sua realidade, está empobrecido em sua capacidade de entender o mundo contemporâneo. Suas limitações são imensas e de vários níveis (OLIVEIRA, 2007, p. 101-112).

Dessa forma, a falta de compreensão do que está sendo avaliado, bem como a imperícia na utilização das ferramentas digitais, faz com que o aprendente não consiga aprender de forma satisfatória aquilo que está sendo ensinado, restando ao tutor um desempenho que ultrapasse suas responsabilidades funcionais, agindo como professor e não como orientador do que está sendo ensinado.

Como característica da EAD, existe a separação física entre professor-aluno, sendo que “o docente não se faz presente fisicamente, mas transmite seus conhecimentos aos alunos, planejando e organizando o que o aluno irá aprender” (ALVES *et al*, 2003, p. 55).

No caso do programa em LA da UNITAU, além das orientações a distância, existe encontros presenciais ou a distância, onde ocorre o contato do aluno com seu professor/tutor para retirada de dúvidas, execução de provas e conversas on-line (chats).

“A atuação do tutor (orientador da aprendizagem do aluno) é muito importante na EAD, podendo trabalhar à distância ou presencialmente, individualmente ou em pequenos grupos, sempre orientando os alunos no direcionamento de seus estudos” (ALVES *et al*, 2003, p. 55).

O ambiente virtual pode conter vários objetos, como representações humanas animadas: avatares e simulóides.

O avatar representa o usuário em cena e o simulóide pode ser um ou mais objetos ou pessoas animadas controladas pelo computador. Outra estratégia utilizada são os portais, que facilitam a mudança entre mundos virtuais dentro de um mesmo tema (ALVES *et al*, 2003, p. 58).

O professor/tutor, na EAD, pode assumir um papel de avatar ou simulóide, conforme a necessidade, para que o ensino e aprendizagem tornem-se satisfatórios.

O professor define condições para uma aprendizagem significativa através de um ambiente que usando Realidade Virtual, permita a Cooperação. Os estudantes terão possibilidades de cooperar, e também de experimentar a telepresença, via avatar. Esta abordagem busca aperfeiçoar a habilidade dos estudantes para aplicar conhecimento abstrato, situando a educação em um contexto virtual similar ao ambiente real (ALVES *et al*, 2003, p. 59).

O tutor na EAD desenvolve um papel diferente do realizado pelo professor, no entanto de fundamental importância para o ensino aprendizagem. Conforme descrevem Schenatz e Borges,

Tão importantes quanto os professores, os tutores, presenciais e a distância também são agentes do processo ensino-aprendizagem: são o elo entre professores e alunos. Desta forma, devem ser integrantes das Comunidades Colaborativas de Aprendizagem, atuando na mediação das discussões, trazendo novos elementos para a construção do conhecimento e motivando os processos de interação entre os alunos (SCHENATZ; BORGES, 2013, p. 800).

3.3 Objetos de estudo da Pesquisa

Como objetos de estudo foram levantados documentos da instituição de ensino, como dados históricos e número de pessoas matriculadas no Mestrado em Linguística Aplicada, além da faixa etária presente nos questionários preenchidos pelos informantes alunados.

Nos questionários foram verificadas questões sobre estratégias de aprendizagem, reação aos procedimentos instrucionais e reação ao desempenho do tutor. Foram verificadas as evidências de validade dos instrumentos, utilizando-se para tal procedimento as análises exploratórias fatoriais e de consistência interna.

Utilizou-se ainda a análise de regressão múltipla padrão para testar o modelo AVA, visando verificar a influência do uso dos recursos da *web*, bem como das

estratégias de aprendizagem e da satisfação dos informantes alunados com os procedimentos instrucionais, focando no resultado da aprendizagem.

3.4 Perfil da IES, dos IA e das Disciplinas em EAD do Mestrado em Linguística Aplicada.

A Instituição de Ensino Superior escolhida é uma Instituição Municipal de Ensino Superior, sob a forma de autarquia educacional de regime especial. Tem 60 anos de ensino e 40 anos como Universidade, onde já formou mais de 90 mil alunos.

Hoje com 15 mil alunos, possui: 99 laboratórios, um acervo bibliográfico com mais de 240 mil exemplares, além de 53 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, de Biociências e de Exatas (UNITAU, 2016).

A Universidade obteve no ano de 2009 o credenciamento do Ministério da Educação (MEC), sendo autorizados os cursos do EAD, que são ministrados nas formas modulares e semipresenciais, sendo utilizada a plataforma *Moodle* e os conteúdos disponibilizados interbibliotecas (SIBI-UNITAU).

No Mestrado em Linguística Aplicada, a modalidade no EAD está presente em duas disciplinas, em 'Teorias Linguísticas' e 'As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e o Ensino de Língua Materna'. Essas disciplinas fazem parte das matérias obrigatórias presentes na grade curricular do programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, sendo que as aulas são previamente disponibilizadas aos alunos pela AVA em análise, podendo ser acessadas por computador, tablet ou celular.

As aulas são discutidas em sala na modalidade presencial, de acordo com o assunto específico abordado em cada uma das Revistas Virtuais, estando relacionadas às Atividades Avaliativas que também estão disponíveis ao acesso e resolução por parte do aprendente desde o primeiro dia de aula.

As aulas nas Revistas Virtuais são interativas, abordando teoria e prática em Linguística Aplicada, com vasta literatura e vídeos sobre o assunto, acompanhando as inovações tecnológicas atuais, podendo a todo instante o aprendente interagir com o tutor virtual, que é um Avatar, criado para responder e solucionar problemas imediatos, e no caso de dúvidas sobre questões mais complexas existem as

ferramentas de comunicação com o Professor da Disciplina, através de e-mail ou chat.

Os Informantes Alunados (IA) são compostos em sua maioria por Graduados em Letras, porém fazem parte, profissionais de outras áreas, como: Psicologia, Recursos Humanos e Direito. A escolha deu-se pela facilidade para as entrevistas e devido a participação espontânea dos IA.

A idade dos informantes alunados está entre 25 e 51 anos, sendo em sua maioria professores do ensino fundamental e médio, provedores de seu sustento, empregados e envolvidos socialmente, trazendo expectativas e realizando observações que um público mais jovem, ou menos experiente, não faria.

Independente da geração em que estamos classificados, todos somos influenciados pelos chamados geração net. Estamos a todo o tempo recebendo e transmitindo informações através das redes sociais; fatores estes que alteram nosso comportamento frente ao mundo moderno, alterando pesquisas que se baseiam tão somente pelos fatores de idade. Motivos esses que levam a Educação contemporânea, seja na modalidade EAD ou presencial, a tornar-se um espaço educativo de articulação intergeracional, apresentando várias possibilidades formativas e de cunho social.

Todos os alunos do Mestrado foram convidados para participarem da pesquisa através de e-mails e pessoalmente durante as aulas. Os questionários foram enviados por e-mail e entregues pessoalmente, mas apenas 14 dispuseram-se a participar, conforme descrições que seguem na tabela abaixo.

A identidade dos participantes foi preservada, adotando-se o termo Informante Alunado (IA), sendo utilizada a codificação: IA1, IA2, IA3, IA4, IA5, IA6, IA7, IA8, IA9, IA10, IA11, IA12, IA13 e IA14, como identificação para os participantes.

Quadro1: Características dos Informantes Alunados da IES participante, elaborado pelo Autor da Pesquisa.

Informantes Alunados (IA)	Idade	Formação / Graduação	Experiência anterior no uso de AVA
1	25	Psicologia	Sim
2	38	Letras	Sim
3	49	Letras	Sim
4	44	Letras	Sim
5	30	Letras	Sim
6	30	Letras	Sim
7	25	Gestão de RH	Sim
8	34	Letras	Sim
9	37	Letras	Sim
10	51	Letras	Sim
11	38	Letras	Sim
12	35	Letras	Sim
13	43	Letras	Sim
14	44	Letras	Sim

Fonte: o autor.

As Disciplinas avaliadas são: 1. Teorias Linguísticas (TL), e 2. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Língua Materna (NTIC), com as seguintes características:

TL

- semipresencial
- semestral
- disciplina obrigatória da grade curricular do Mestrado em Linguística Aplicada
- 1º semestre de 2015 = 35 alunos matriculados
- 1º semestre de 2016 = 35 alunos matriculados

NTIC

- semipresencial
- semestral
- disciplina opcional ofertada pela grade curricular do Mestrado em Linguística

Aplicada

- 2º semestre de 2015 = 06 alunos matriculados
- 2º semestre de 2016 = 08 alunos matriculados

As Ementas e Objetivos gerais das Disciplinas são:

TL - Proporcionar ao aluno uma visão geral dos estudos linguísticos, priorizando as diversas teorias linguísticas desde o Estruturalismo saussuriano até as análises discursivas mais recentes, passando pela Gramática Gerativa e Transformacional e pelas teorias do texto e da enunciação.

NTIC - As tecnologias educacionais e as novas tecnologias educacionais: características, recursos e exigências. A transdisciplinaridade como elemento-chave na construção do conhecimento no domínio tecnológico. A leitura nas NTIC. O hipertexto. A formação do professor.

Relacionado à Duração e Carga horária das disciplinas são:

TL

- 10 semanas
- 6 h/a cada - aulas de 45 min
- 60 h/a
- Encontros semanais aos sábados
- Revista eletrônica disponibilizada para todos os matriculados na disciplina

NTIC

- 9 semanas
- 5 h/a cada - aulas de 45 min
- 45 h/a
- Encontros semanais às sextas-feiras
- Revista eletrônica disponibilizada para todos os matriculados na disciplina

As disciplinas estão estruturadas em duas revistas, que possuem em seu interior conexões que levam a outras revistas dentro do mesmo ambiente virtual. Estas conexões, também chamadas de “hipertextos, são interligações em forma de textos, imagens e sons, que são acessados por hiperlinks” (OLIVEIRA; GURPILHARES, 2010, p. 146-148).

Antes da primeira parte da Revista Teorias Linguísticas, há a revista Preâmbulo com 10 páginas, trazendo uma introdução sobre o objeto que será

estudado e considerações sobre Regra e Norma, além de sugestões sobre matérias de pesquisa. São orientações para que o aprendente possa iniciar a disciplina sem que se perca no decorrer do processo.

As Revistas são divididas das seguintes formas:

Teorias Linguísticas - TL

Revista eletrônica composta por 4 unidades divididas em subunidades, tendo como título das unidades: HISTÓRIA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS - PARTE I e II. Antes da primeira parte, há uma revista, PREÂMBULO, revista com 10 páginas que dá acesso a fontes de consulta/pesquisa, objeto de estudo e considerações sobre regra e norma.

A Parte I da Revista História dos Estudos Linguísticos possui 22 páginas divididas da seguinte forma:

ACESSO À FONTE DE CONSULTA – ambiente para acessar bibliografia e outras fontes de pesquisa, como plataforma Scielo Brazil, além de conceitos discutidos na revista e como utilizar os ícones.



Figura 1: Capa e Página 2 da Revista Teorias Linguística Parte I
 Fonte: Oliveira (2010a)

NOSSO PONTO DE PARTIDA – uma introdução ao assunto que será abordado.

NA PRÉ-HISTÓRIA - concepção linguística antes da história.

OS PRIMÓRDIOS DA LÍNGUA ESCRITA – sobre a invenção da escrita.

A ÉPOCA GRECO-LATINA – visão filosófica sobre a língua.

DA IDADE MÉDIA AO SÉCULO XVIII – evolução da língua e métodos que surgiram.

HUMBOLT E OS NEOGRAMÁTICOS – o avanço do ensino gramático.

FERDINAND DE SAUSSURE – delimitação da linguística em língua falada.

INFOGRÁFICO – possui uma característica importante na avaliação do ensino e aprendizagem do AVA, pois está com imprecisões, deixadas de forma proposital pelo autor da revista. É parte da avaliação realizada durante o processo de ensino aprendizagem, fazendo com que o aprendente pesquise e reflita sobre o que aprendeu, encontrando os erros que estão no infográfico.

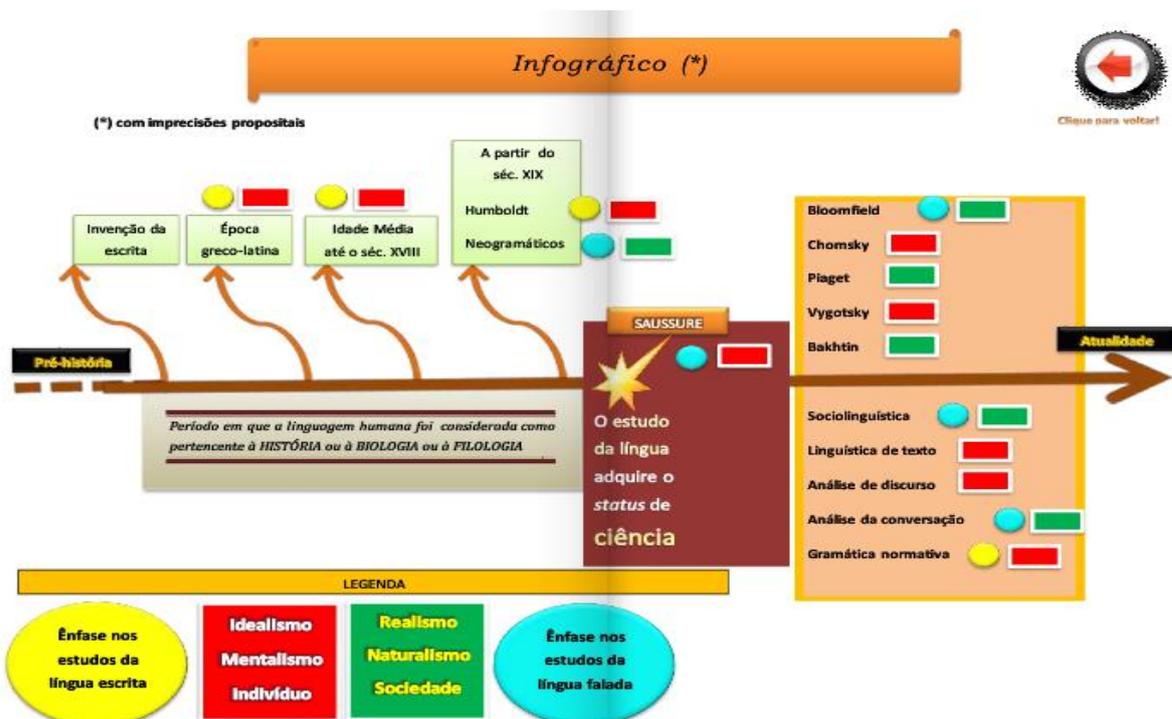


Figura 2: Infográfico - Páginas 18 e 19 da Revista Teorias Linguística Parte II
 Fonte: Oliveira (2010a)

SUGESTÕES DE LEITURA – são sugeridos títulos de livros para leituras complementares.

A Parte II da Revista História dos Estudos Linguísticos possui 22 páginas divididas em:

ACESSO À FONTE DE CONSULTA – ambiente para acessar bibliografia e outras fontes de pesquisa, conforme o apresentado na Parte I, porém com outras fontes.

OS ESTRUTURALISMOS – uma abordagem sobre as diversas escolas linguísticas, apresentando a diferença entre a Escola de Praga e a de Copenhague, estudando ainda, a teoria sistêmica e o estruturalismo norte-americano.

O ESTRUTURALISMO GERATIVO DE NOAM CHOMSKY – uma análise sobre a orientação racionalista de natureza formal.

A SOCIOLINGUÍSTICA – estudo sobre a diversidade linguística em âmbito social e teóricos defensores.

O COGNITIVISMO CONSTRUTIVISTA – diferenças do pensamento de Piaget e Vygotsky sobre a aquisição da linguagem.

O INTERACIONISMO SOCIAL – a relação entre linguagem e conhecimento.

A ANÁLISE DO DISCURSO – noção sobre enunciação.

A LINGUÍSTICA DE TEXTO – uma abordagem sintática baseada em Chomsky, destacando-se como forma avaliativa neste capítulo duas questões feitas pelo autor para que o aprendente analise, compreenda e fixe o conteúdo estudado.



Figura 3: Páginas 14 e 15 da Revista Teorias Linguísticas Parte II
Fonte: Oliveira (2010a)

HISTÓRIA DAS CONCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS - II

Infográfico 2



Figura 4: Página 20 da Revista Teorias Linguística Parte II
Fonte: Oliveira (2010a)

SUGESTÕES DE LEITURA – são sugeridos títulos de livros para leituras complementares.

Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC

Revista eletrônica composta por 1 unidade, tendo como título TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS, possuindo 22 páginas, divididas em 7 subunidades que nos remetem a outras revistas, da seguinte forma:

FONTE DE CONSULTA (p. 4) – ambiente para acessar bibliografia e outras fontes de pesquisa, como plataforma Scielo Brazil, além de conceitos discutidos na revista e como utilizar os ícones.



Figura 18: Capa e Página 4 da Revista NTIC
Fonte: Oliveira (2010b)

PRELIMINARES (p. 5) – nos remete a uma Revista com 18 páginas, tendo como objeto de estudo a Técnica e Tecnologia; o Conhecimento, informação e dado; Educação a distância; o Contexto do Professor e por fim os Papéis de professor e aluno.

AS TIC (p. 6) - uma introdução sobre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, com indicações de fontes bibliográficas para o aprendente ler mais sobre o que são as TIC, a Prática Docente e Ambientes Tecnológicos de Ensino.

AS TIC (p. 7) – apresenta uma introdução sobre som, imagens, textos, movimentos e cores, com indicações bibliográficas.

A LEITURA NAS MÍDIAS (p. 8) – orientação e indicações bibliográficas sobre Leitura na Mídia Impressa, Leitura e Mídia Digital, Hipertexto e Gêneros.

O ENSINO DE LÍNGUA PELA WEB (p. 9) – pontos que devem ser observados para o ensino pela WEB.

O MATERIAL DIDÁTICO VIRTUAL (p. 10) – pontos importantes na confecção dos materiais didáticos para o ensino virtual.

3.5 Instrumentos de Avaliação e de Coletas de Dados

O material das disciplinas ofertadas no modelo EAD pelo programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU foi analisado e avaliado utilizando-se para tal, uma adequação do Roteiro de Análise do Material Didático desenvolvido por Abbad (1999) e adaptado ao contexto do EAD por Carvalho (2003) e Zerbini (2003) (ANEXO G).

Com base no referido roteiro, foi possível analisar e avaliar os seguintes pontos:

- os objetivos e adequações das estratégias instrucionais;
- a sequência do ensino-aprendizagem;
- o planejamento e as atividades propostas no processo avaliativo;
- as fontes de informações bibliográficas;
- e, por fim, orientações sobre o uso das ferramentas digitais eletrônicas.

Para análise dos critérios de avaliação utilizados pela plataforma, foi utilizada a ferramenta de pontuação Rubrica, que tem como especificidade analisar os critérios de construção de um trabalho acadêmico, mediante a execução de suas tarefas e a participação dos aprendentes nos trabalhos realizados no AVA. Pode, entre outros pontos de análise, verificar os objetivos e comportamentos dos aprendentes frente às atividades propostas.

Biagiotti (2005) esclarece que:

[...] rubricas são esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo. Podem ser usadas para classificar qualquer produto ou comportamento, tais como redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades. A avaliação pode ser feita pelos próprios estudantes, ou por outros, como professores, outros alunos, supervisores de trabalho ou revisores externos. Rubricas podem ser usadas para prover feedback formativo dos alunos, para dar notas ou avaliar programas (SOARES, ano *apud* BIAGIOTTI, 2005, p. 2).

“O termo Rubrics (Rubricas) tem sua origem na palavra inglesa Rules (regras) e são estas regras estabelecidas desde o início do processo que orientam os alunos por quais caminhos podem/devem trilhar para potencializar sua aprendizagem” (CARITÁ, 2013, p. 3).

Partindo de uma adaptação da escala comportamental de BARS (Escala de Classificação Ancoradas no Comportamento) foi realizada a avaliação, sendo feita a

análise com base na observação comportamental dos envolvidos mediante os questionários respondidos.

BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales) ou BES (Behavioral Expectation Scales), são termos que referem-se ao mesmo instrumento de avaliação, onde as escalas são ancoradas em comportamentos avaliados em sua extensão. Este método contém a Técnica do Incidente Crítico, a qual envolve uma lista de incidentes críticos de comportamentos efetivos no trabalho observados nos últimos 6 a 12 meses (LATHAM; WEXLEY, 1981 *apud* MILANI, 1988, p. 49-50).

3.6 Imagens e informações sobre a plataforma AVA.



Figura 5: Site de acesso às Revistas eletrônicas
Fonte: Oliveira (2010a)



Figura 6: Página para cadastramento e primeiro acesso às revistas
Fonte: Oliveira (2010a)



Figura 7: Página 1 para entrar no site da revista
Fonte: Oliveira (2010a)

professorcarlosoliveira.com/MDV/Plataforma.html

Revista Virtual
Plataforma de Avaliação de Aprendizagem em tempo real

SAIR

Olá, Clayton Henrique dos Santos!
[Registro ACESSO]

MENU

Acesse sua(s) DISCIPLINA(s), clicando no nome.

Teorias Linguisticas

TIC e o ensino da LP

Figura 8: Página 2 para entrar no site da revista
Fonte: Oliveira (2010a)

professorcarlosoliveira.com/MDV/Plataforma.html

Revista Virtual
Plataforma de Avaliação de Aprendizagem em tempo real

SAIR

Olá, Clayton Henrique dos Santos!

Home Interação Material Didático Provas Outras disciplinas suas

Manuseio Sua Disciplina, sua Situação e sua Atuação académicas Programa Comentários do Professor ? Dúvidas mais frequentes

Teorias Linguisticas

Esta disciplina compõe-se de 1 Revista(s) e termina em 31/12/2016 . Você está matriculado(a) (desde 30/5/2015), com a Situação 1.

Observe o código para a SITUAÇÃO do aluno -> (0) - não iniciou (1) Em andamento (2) - Concluído com aproveitamento (3) - Prazo esgotado (4) Desistência

Revista concluída com MÉDIA= e CONCEITO=

conceitos possíveis: E, D, C, B-, B, B+, A-, A, A+

30/11/2015 - Composição de Nota(s)= Plataforma(6 provas: 49) / 6

Figura 9: Ambiente de acesso ao Material Didático (conteúdos/orientações)
Fonte: Oliveira (2010a)

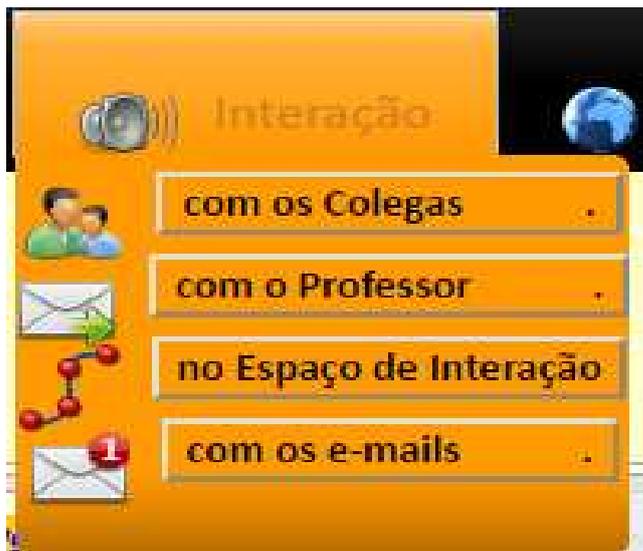


Figura 10: link de Interação

Fonte: Oliveira (2010a)



Figura 11: Espaço de Interação

Fonte: Oliveira (2010a)



Figura 12: Link para Material Didático

Fonte: Oliveira (2010a)

Local que permite:

- Acesso aos colegas que cursam a mesma disciplina;
- Falar com o professor;
- Acessar o espaço de interação;
- Acessar os e-mails.

Local que contem:

- Espaço para sanar Dúvidas;
- Chat;
- Forum;
- Avisos.

Local que acessa a Revista Virtual e a Versão Impressa.



Figura 13: Link para as Provas
Fonte: Oliveira (2010a)

Critérios de avaliação – apresentam todas as orientações relacionadas às notas e conceitos no decorrer da disciplina.

Devolutiva de Provas – nesse espaço o aluno tem um feedback de suas avaliações, podendo refazê-las caso não estejam satisfatórias.

(Re)fazer suas provas – o aluno pode fazer ou refazer sua prova, com base nas orientações realizadas na devolutiva do professor.

Enviar suas provas – após fazer ou corrigir as provas o aluno pode enviá-las novamente.



Critérios gerais para a
atribuição de conceitos/notas às resposta/provas.

Escala de notas e conceitos possíveis= 1,1 a 4,9 → **D (INSUFICIENTE)** 5,0 a 6,9 → **C (REGULAR)** 7,0 a 8,4 → **B (BOM)** 8,5 A 10 → **A (MUITOBOM/EXCELENTE)**

- 1.** → **uso formal** de fontes de consulta (**citações e referências bibliográficas**), quando for o caso. Cite **autor(ano, página)** e o **referencie** no final de seu texto. **Só referencie quem foi citado! E só cite aquele cuja obra você realmente leu.** Se você soube do que dado autor disse/pensa pela leitura de outra obra, cite **Fulano(apud Sicrano,ano,página)**. E **referencie o Sicrano apenas**;
- 2.** → estabelecimento **explícito** das relações solicitadas pelo enunciado;
- 3.** → inclusão necessária da **'voz' do aprendente nas respostas**, ou seja, **discutir o problema apresentado além** daquilo que as citações bibliográficas o fizeram;
- 4.** → **NÃO ser 'econômico'** no texto das respostas. Não confunda **ser objetivo** com **ser lacônico**.

OBS.:

- A.** → **textos iguais** diminuem sensivelmente a nota atribuída;
- B.** → **textos feitos em grupo** (composto em número nunca maior que 4 elementos) e com **referência explícita** aos membros componentes, **devem conter** (como citado no item 3 acima) a **'voz'** de cada aprendente em particular;

[Clique aqui para ver exemplo](#)

- C.** → conforme visto no exemplo acima, mesmo feitas em grupo, as questões devem ser **postadas e enviadas INDIVIDUALMENTE**.
- D.** → acessos e atuação no ESPAÇO DE DÚVIDAS, no FORUM, na TROCA DE E-MAIL, nas CONVERSAS POR CHAT também fazem parte do processo de avaliação.

Figura 14: Critérios de Avaliação
Fonte: Oliveira (2010a)

Visualize suas respostas (já enviadas e/ou rascunhadas) e, principalmente, veja as observações do professor sobre essas respostas.

 [Clique para \(re\)ver Critérios de avaliação](#)



O **prazo final** para o envio da(s) Prova(s) é — > 01 - 12 - 2016

PROVA 1 PROVA 2 PROVA 3 PROVA 4 PROVA 5 PROVA 6

Esta Prova é composta de **2** questão(ões)

PROVA: Teorias Linguísticas - Prova E (UNITAU)--> [Clique nas questões!](#)

Status: **AVALIAÇÃO FINAL!** **CONCEITO: Excelente**

Questao 1

Questao 2

Figura 15: Devolutivas de Provas
Fonte: Oliveira (2010a)

1 Prova A 2 Prova B 3 Prova C 4 Prova D 5 Prova E 6 Prova F

AVISOS IMPORTANTES
antes de VER/FAZER PROVAS

Escolha as Provas a serem (re)vistas e/ou (re)feitas.
Atenção: rascunhe aos poucos suas respostas, para que o Professor possa 'auxiliar' você nessa tarefa (com os comentários dele) em PROVAS (Devolutiva de Provas).

Figura 16: (Re)fazer suas Provas
Fonte: Oliveira (2010a)

1 Prova A 2 Prova B 3 Prova C 4 Prova D 5 Prova E 6 Prova F

FECHAR ESTA JANELA

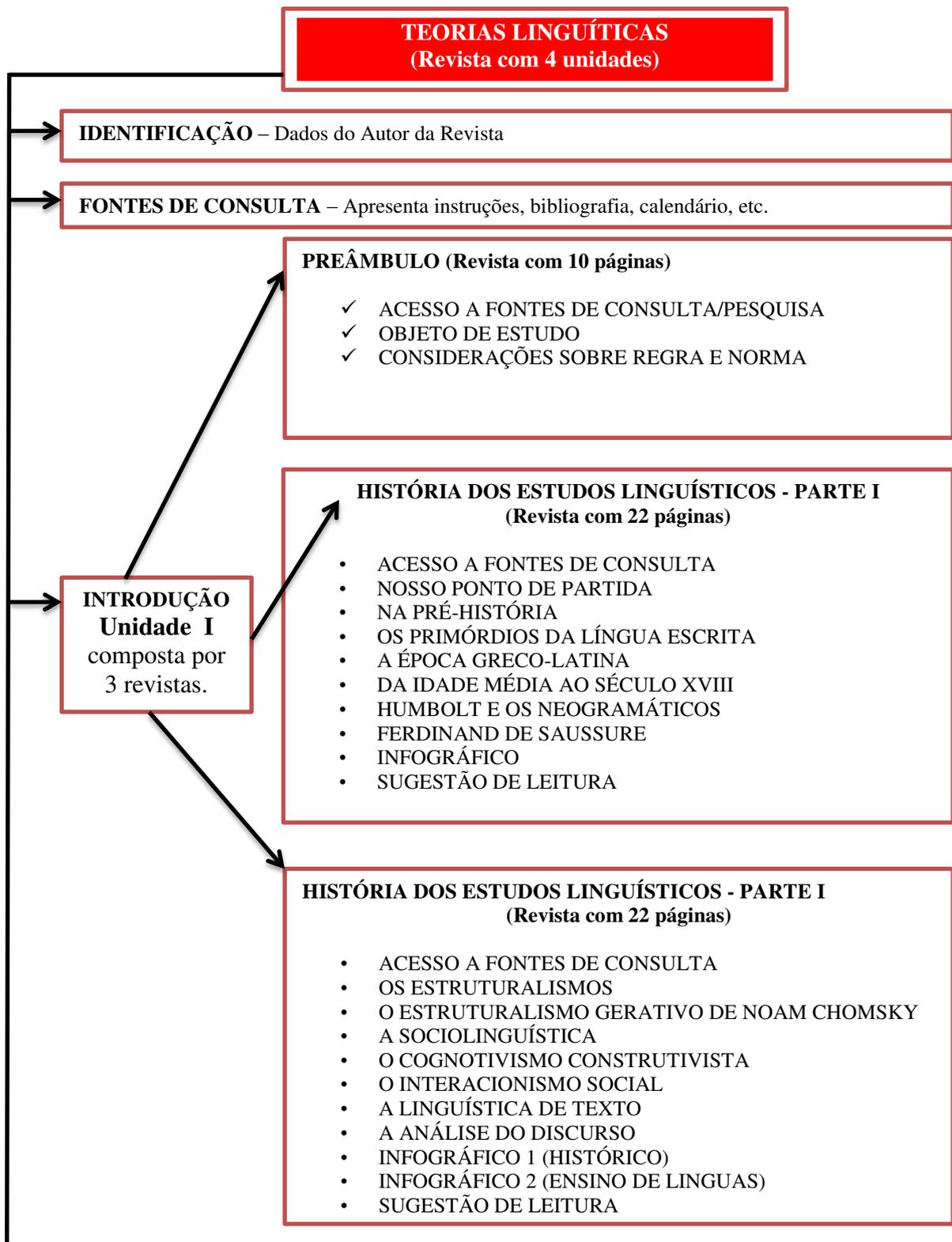
AVISOS IMPORTANTES
antes de ENVIAR PROVAS

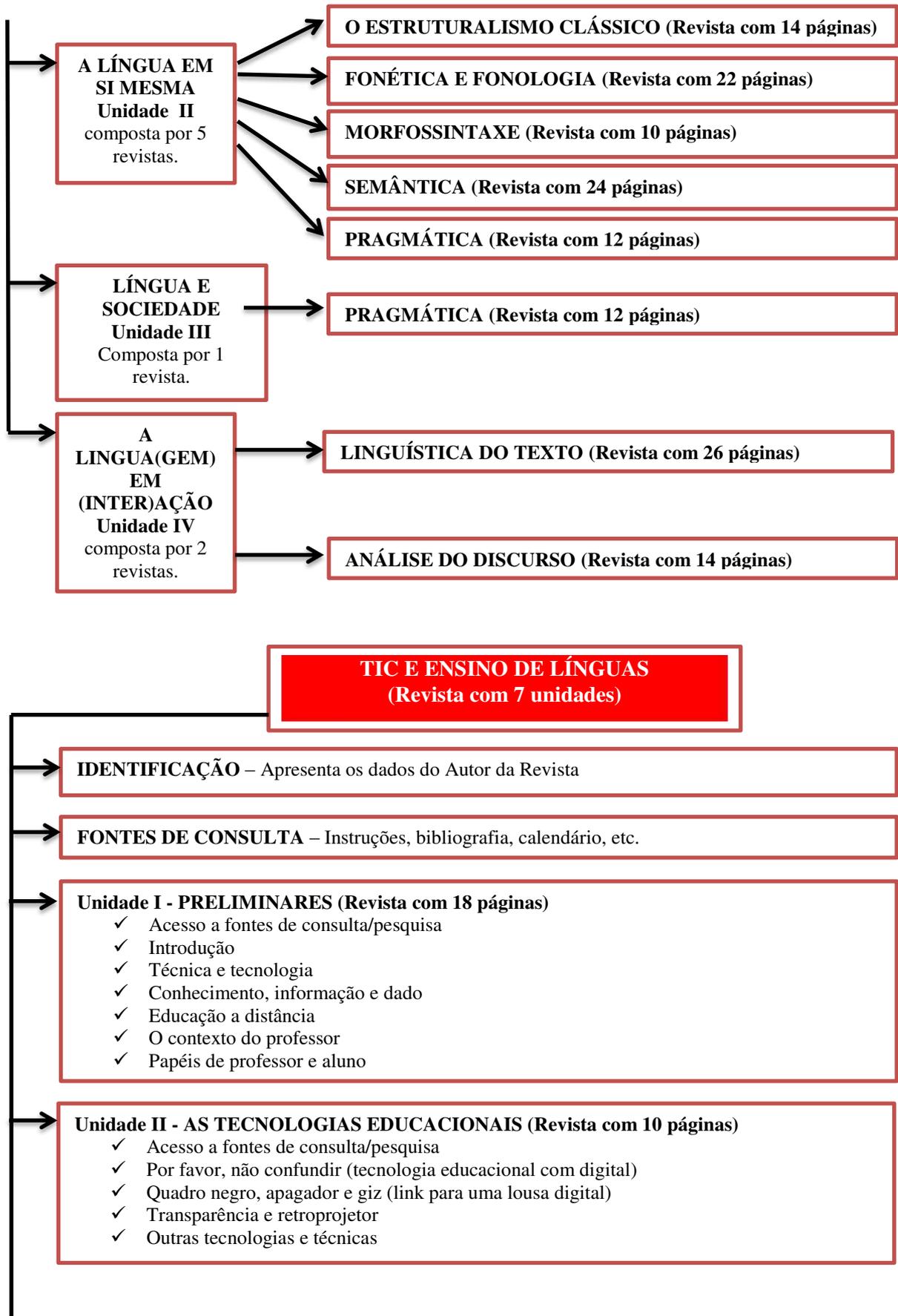
Atenção:
Não é necessário enviar as provas por ordem OU quando todas estiverem prontas.
Qualquer prova poderá ser enviada desde que todas as questões tiverem sido respondidas.
Alerta: você já verificou,
na sua Página de Aluno em PROVAS (Devolutiva de Provas),
se tudo está correto nessa PROVA você quer enviar?

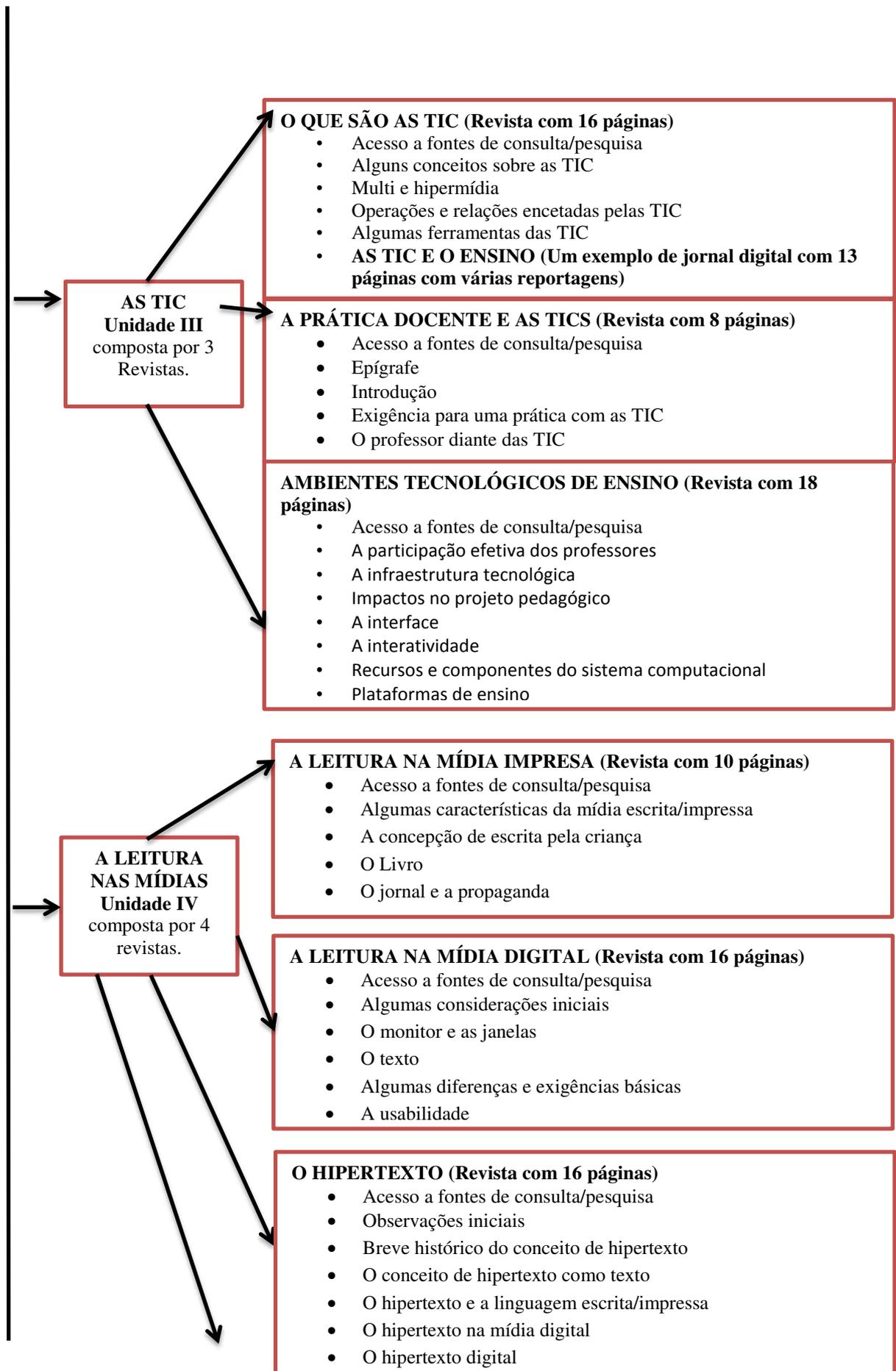
Figura 17: Enviar suas provas
Fonte: Oliveira (2010a)

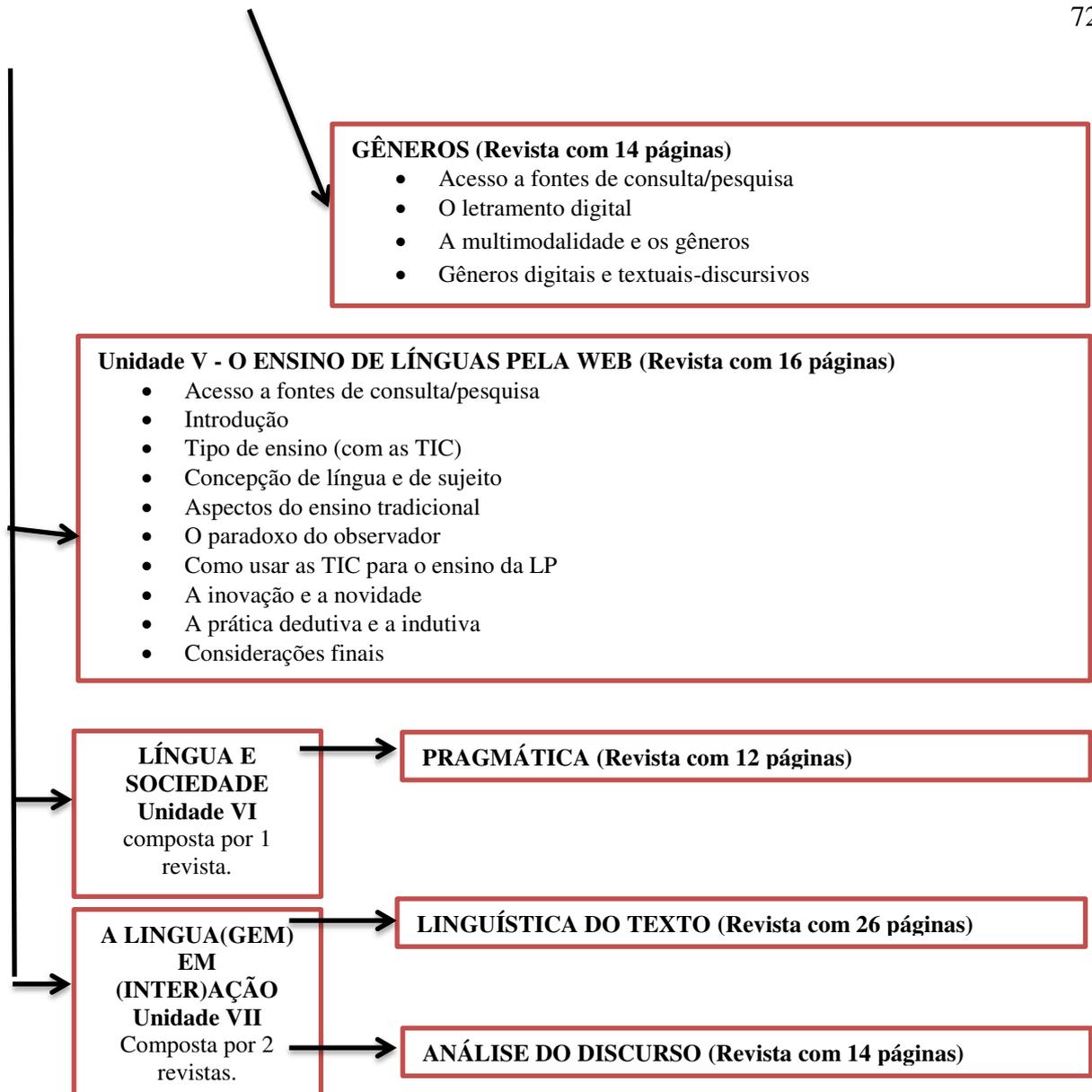
3.7 Mapa do AVA

Para que possamos visualizar as Revistas Eletrônicas em sua totalidade, segue o Mapa do AVA, apresentando as Revistas Eletrônicas com os hiperlinks na forma como estão apresentados.









3.8 Conteúdos, Estratégias Instrucionais e Atividades

Os conteúdos estão descritos de forma sequenciada, acompanhando a apresentação e desenvolvimento nas duas Revistas. A ordem complexa dos assuntos se articula perfeitamente com as Unidades descritas e com as literaturas bibliográficas sugeridas para leitura.

As revistas estão adequadas à proposta do Mestrado e à clientela, que na maioria são graduados de Letras.

Os objetivos instrucionais de domínio cognitivo estão correlatos à complexidade exigida nos objetivos diversos, sendo as ferramentas disponibilizadas (fóruns de discussão, mensagens aluno-tutor/aluno-aluno, vídeos, etc.) compatíveis com o público alvo. Entretanto, foi verificado na pesquisa que os Informantes

Alunados utilizaram tão somente as mensagens (e-mail) e links presentes nas revistas, tirando na maioria das vezes suas dúvidas na aula presencial.

As atividades estão compatíveis com a natureza e nível exigido para o Mestrado, conforme a complexidade dos objetivos instrucionais, abordando o conhecimento, a compreensão e a aplicação, níveis estes da taxonomia do domínio cognitivo de Bloom.

3.9 Instrumentos de medida e coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados para a pesquisa, os Informantes Alunados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), assegurando o sigilo e anonimato de suas identidades, sendo cientificados da participação voluntária e autorização das informações para estudo.

Os instrumentos utilizados na realização da pesquisa foram criados por Zerbini e Abbad (2009), sendo aplicados na época em cursos abertos profissionalizantes gratuitos, porém, posteriormente foram adaptados para a Graduação na modalidade do EAD por Martins (2012), entretanto, para utilização no presente estudo, adaptamos ao Mestrado em Linguística Aplicada, permanecendo os seguintes instrumentos, sendo modificadas algumas terminologias e conceitos: Análise do Material Didático EAD (MARTINS, 2012, adaptado, Anexo B); Reação aos procedimentos instrucionais (ZERBINI; ABBAD, 2009b, adaptado, Anexo C); Reação ao desempenho do tutor (ZERBINI; ABBAD, 2009a, adaptado, Anexo D) e Estratégias de aprendizagem (ZERBINI; ABBAD, 2008, adaptado, Anexo E). Tratam-se de Questionários com Perguntas Fechadas de Múltipla Escolha, modificados para adequar-se ao contexto do Mestrado nas disciplinas oferecidas em AVA.

A pesquisa foi realizada através de questionários propostos em forma de múltipla escolha visando avaliar as ações educacionais do AVA das Revistas Eletrônicas do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, tendo como objetivo identificar variáveis preditoras de aprendizagem relacionadas ao público alvo e às disciplinas estudadas.

Foram aplicados questionários para alunos do Mestrado (2015-2016) da universidade que oferece disciplinas em EAD, propondo verificar o perfil do

aprendente, suas estratégias de aprendizagem e contentamento com os procedimentos instrucionais e desempenho do tutor.

A coleta de dados foi realizada de **novembro de 2015 a julho de 2016**, período que corresponde ao fim da disciplina obrigatória Teorias Linguísticas realizadas pelos alunos da turma de 2015 e término da disciplina opcional NTIC.

A coleta de dados foi realizada parte por envio digitalizado de questionários dispostos através de e-mail aos alunos do Mestrado e os demais por documentos físicos preenchidos em sala de aula na Universidade.

Antes da aplicação dos questionários, os alunos, chamados na pesquisa Informantes Alunados (IA) e o Tutor/Autor das Revistas (AVA) receberam e-mail com as cartas (Anexos A, C, D e E) explicando os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a importância do incentivo para participação dos alunos e o prazo para resposta. A pesquisa foi divulgada em sala de aula (presencial) pelo pesquisador e entregues os questionários fisicamente para estimular a participação de todos.

A maioria dos alunos não quis participar ou ficou com receio de participar, achando que poderia sofrer algum tipo de dano por avaliar o material do mestrado e o tutor, que também é professor do curso, mesmo tendo sido informados sobre o anonimato de suas respostas e a não divulgação dos dados pessoais.

Dos que participaram, foram quatorze alunos, que na pesquisa receberam o nome de Informantes Alunados, dos quais doze são da área de letras e dois de outras áreas (Psicologia e Recursos Humanos). Entretanto, mesmo entre os participantes, algumas perguntas não foram respondidas, pelos mesmos motivos anteriores.

3.10 Análise dos objetivos/critérios de Avaliação e sugestões para aprimorar Quadro 2: Texto extraído das orientações para avaliação nas Revistas Virtuais.

Critérios gerais para a atribuição de conceitos/notas às resposta/provas.

Escala de notas e conceitos possíveis= 1,1 a 4,9 → **D (INSUFICIENTE)**
5,0 a 6,9 → **C (REGULAR)** 7,0 a 8,4 → **B (BOM)** 8,5 A 10 → **A (MUITO BOM/EXCELENTE)**

1. → **uso formal** de fontes de consulta (**citações e referências bibliográficas**), quando for o caso. Cite **autor(ano, página) e o referencie** no final de seu texto. **Só referencie quem foi citado! E só cite aquele cuja obra você realmente leu.** Se você soube do que dado autor disse/pensa pela leitura de outra obra, cite **Fulano** (apud **Sicrano**, ano, página). E referencie o Sicrano apenas;

2. → estabelecimento **explícito** das relações solicitadas pelo enunciado;

3. → inclusão necessária da **'voz' do aprendente nas respostas**, ou seja, **discutir o problema apresentado além** daquilo que as citações bibliográficas o fizeram;

4. → **NÃO ser 'econômico'** no texto das respostas. Não confunda **ser objetivo** com ser **lacônico**.

OBS.:

A. → **textos 'iguais'** diminuem sensivelmente a nota atribuída;

B. → **textos feitos em grupo** (composto em número nunca maior que 4 elementos) e com referência explícita aos membros componentes, **devem conter** (como citado no item **3** acima) a **'voz' de cada aprendente em particular**;

C. → conforme visto no exemplo acima, mesmo feitas em grupo, as questões devem ser **postadas e enviadas INDIVIDUALMENTE**.

D. → acessos e atuação no ESPAÇO DE DÚVIDAS, no FORUM, na TROCA DE E-MAIL, nas CONVERSAS POR CHAT também fazem parte do processo de avaliação.

Fonte: Oliveira (2010a)

TL – A Avaliação nesta Revista consta de 10 questões, sendo 9 *on line* e uma presencial com apresentação de trabalho em sala por grupos. As questões *on line* estão divididas em: 1 de correspondência, 2 de verdadeiro ou falso, 1 objetiva e 5 dissertativas.

As Atividades valem de 0 a 10, sendo equiparadas aos conceitos Insuficiente, Regular, Bom, Muito bom/Excelente.

Os objetivos educacionais estão claros e descritos em termos de desempenhos observáveis, havendo precisão nos verbos e objetos de ação, bem como nos critérios de avaliação. Entretanto, parecem ser questões transportadas do ensino presencial, avaliando o produto final do aprendente, ou seja, somativa.

Algumas questões possuem textos muito longos, novamente uma adaptação ou transposição do ensino presencial, contrariando o modelo de ensino virtual que visa um texto mais curto, célere e de fácil compreensão, trazendo indicações de links, sites, entre outros, para que o aluno possa pesquisar e aprofundar no assunto que está sendo abordado.

NTIC - A Avaliação nesta Revista consta de 14 questões, sendo todas *on line* e dissertativas, que deverão ser postadas para o professor no ambiente virtual, em campo próprio. Apesar de ser uma matéria sobre tecnologia, no modelo semipresencial, não é proposto nenhum trabalho ou projeto que utilize as tecnologias, além da simples postagem pelos alunos e feedback do professor.

As Atividades valem de 0 a 10, sendo conceituadas como: Insuficiente, Regular, Bom, Muito bom/Excelente.

Os objetivos educacionais apresentados nas orientações para a solução das questões estão bem descritos em termos de desempenhos observáveis, havendo boa escolha para os verbos de ação e objetivos propostos.

Apesar dos objetivos educacionais estarem bem definidos, alinhados ao conteúdo descrito e discutido na Revista, as Avaliações são demasiadamente longas, contemplando apenas a forma avaliativa-dissertativa, necessitando por parte do aprendente longo tempo para responder as questões.

Nas duas revistas os critérios estão compatíveis com as atividades propostas pelo autor, havendo alguns equívocos por parte dos aprendentes quanto a compreensão do que está sendo pedido para a realização da atividade, podendo estar relacionada a uma má leitura do texto da questão.

Observamos na Revista NTIC uma quantidade demasiada de questões dissertativas, apresentando um enunciado longo e sendo necessária uma extensa leitura de textos correlatos para a resolução do que está sendo analisado.

As ferramentas e recursos presentes nas revistas (fóruns, mensagens, sites, etc.) são de fácil acesso e navegação. Entretanto, o programa não permite que seja salvo ou copiado para outro dispositivo, permitindo apenas a versão *on line* para alunos, professores e ex-alunos, ou a versão para impressão física.

A interface gráfica não permite modificações/alterações das ferramentas e links, nem o acréscimo de material por parte do aprendente.

As revistas apresentam uma bibliografia baseada em livros clássicos da linguística, além de links de sites e artigos atualizados sobre os temas propostos.

Por fim, os objetivos instrucionais, de modo geral, foram descritos de forma clara, precisa e de acordo com o proposto, e os verbos de ação, expressam o comportamento que se espera do aprendente, bem como do objeto de ação.

A maneira como aparecem nos textos, resumidos e claros, facilitam a análise e escolha das estratégias instrucionais adequadas, não havendo complexidade para a realização das atividades por um leitor proficiente, condizente com as avaliações de aprendizagem exigidas para o *Stricto Sensu*.

As revistas estão dispostas em Unidades que “linkam” com outras revistas, o que para um leitor não digital torna-se algo complexo e chega a causar perda no conteúdo durante o estudo, sendo que este problema poderia ser resolvido com um mapa do site, também conhecido como página de arquivo ou *sitemap*. Contendo todas as páginas das revistas, como forma de índice e direcionamento.

Outro problema encontrado é a falta de aplicação de questionários de autoavaliação no decorrer das unidades, para que os conhecimentos aprendidos sejam avaliados durante o processo de ensino-aprendizado, conforme a avaliação formativa.

As avaliações estão relacionadas às unidades, disponibilizadas desde o primeiro dia de aula, porém a forma como estão apresentadas na revista, leva o aprendente a fazê-la apenas no final da disciplina.

As tarefas são complexas e nas orientações é evidenciada a possibilidade de realizá-las em grupo, todavia os aprendentes não atentam para as instruções, não utilizando os fóruns e demais ferramentas disponibilizadas para sanarem suas dúvidas, realizando as tarefas sozinhos.

Em contraposição com o ótimo material virtual das revistas, as atividades avaliativas são realizadas como no ensino presencial, ou seja, nos mesmos moldes e objetivos, diferenciando pelo *feedback* dado pelo ensinante após a postagem das respostas pelos aprendentes e a possibilidade de refazê-las e enviar novamente para correção através das ferramentas das revistas.

Na revista de TL as avaliações de aprendizagem são diversificadas e de acordo com os conteúdos estudados, apesar de algumas questões serem extremamente simples (baixo nível de complexidade) para o Mestrado, estimulando

pouco a análise crítica e argumentativa dos aprendentes. Já na de NTIC as avaliações não são diversificadas, utilizando-se questões com respostas dissertativas, porém com uma complexidade e criticidade maior exigida.

As Revistas de TL e NTIC abrangem muitas áreas da Linguística Aplicada, sendo as únicas disciplinas ofertadas no Mestrado para o Ensino a Distância, matérias essenciais para a formação do profissional atualizado e inserido no contexto atual.

As disciplinas cumprem com o seu papel, levando os aprendentes ao conhecimento de conceitos fundamentais e essenciais para o Mestrado em Linguística Aplicada, formando um cabedal de conhecimentos bibliográficos, adequados aos trabalhos científicos exigidos e as práticas em pesquisa. Neste viés, é necessário a proposição de atividades avaliativas mais complexas durante o processo de ensino, para que a aprendizagem abarque conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento de trabalhos científicos esperados, com qualidade que suplante o solicitado.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, o objetivo é analisar e realizar uma discussão sobre os questionários respondidos pelos IA, apresentando os resultados obtidos, fazendo uma relação com as perguntas de pesquisa. Os dados coletados dos questionários foram apresentados em porcentagem para melhor compreensão, partindo da referência de no máximo 100% para o número de participantes e notas de 0 a 10 para cada pergunta realizada.

Os instrumentos de medição foram adaptados e modificados para adequação às características do Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvendo-se um instrumento que utilizou os dados pessoais característicos ao perfil dos alunos do mestrado, para serem obtidos os resultados do presente estudo.

O instrumento de reação aos procedimentos instrucionais (Anexo C), foi o que passou por maiores modificações, enquanto os de reação ao desempenho do tutor (Anexo D) e estratégias de aprendizagem (Anexo E) sofreram alterações na nomenclaturas de determinados termos e na quantidade de itens verificados.

4.1 Reação aos Procedimentos Instrucionais (Anexo C)

Este subitem apresenta as percepções dos IA em relação aos procedimentos de instrução para a realização das atividades no ambiente virtual, bem como a compreensão e utilização do material didático disponibilizado, além da usabilidade das ferramentas digitais disponibilizadas no AVA e interação com o tutor.

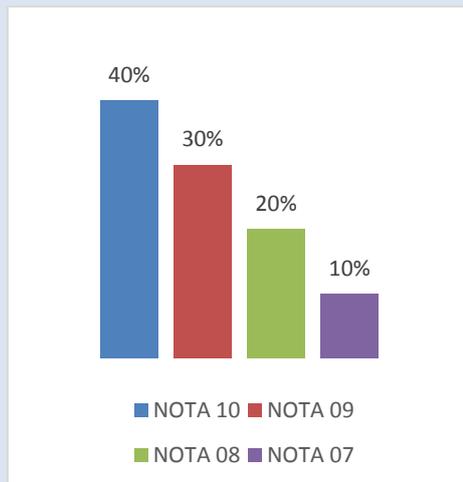


Gráfico 1 - Relação do conteúdo das Revistas (TL e NTIC) com os objetivos do Mestrado. (Pergunta 1 Anexo C)

Relacionado ao conteúdo das revistas se existe ligação com os objetivos do Mestrado, 40% dos que responderam deram nota 10, permanecendo as notas acima de 7, sendo percebido uma boa aceitação por parte dos IA.

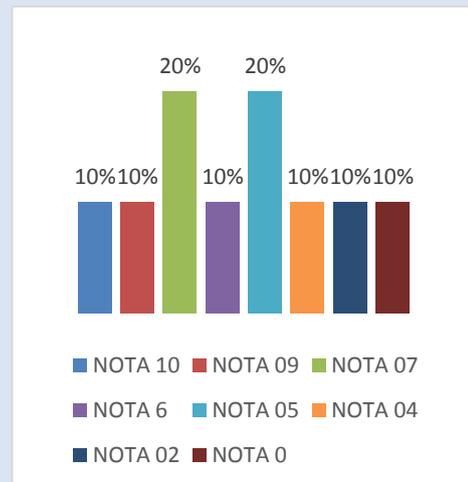


Gráfico 2 - Relação entre os conteúdos das disciplinas e sua dissertação. (Pergunta 2 Anexo C)

Quanto a relação entre os conteúdos das revistas e as dissertações dos IA, 70% deram notas acima de 5, entretanto 10% não vislumbrou ligação com o que estava desenvolvendo.

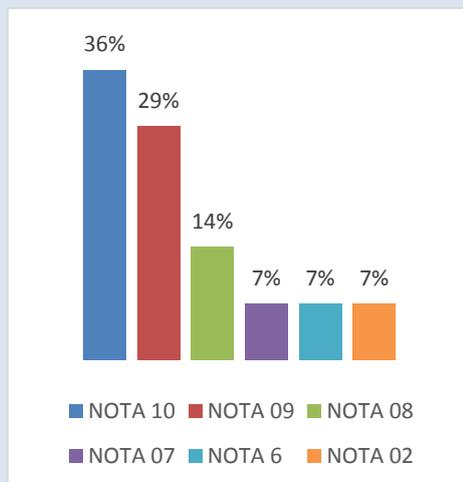


Gráfico 3 - Apresentação das unidades das revistas sequenciada. (Pergunta 3 Anexo C)

36% dos IA deram nota 10, compreendendo a sequência didática das revistas, obtendo ainda em 93% notas acima de 6. 7% não compreendeu ou acompanhou a sequência apresentada.

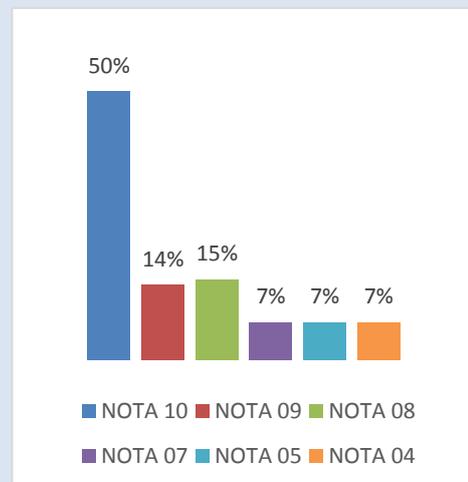


Gráfico 4 - Linguagem apresentada nas revistas eletrônicas. (Pergunta 4 Anexo C)

Quanto a linguagem apresentada na revista, 50% deram notas 10, totalizando 93% com notas acima de 5. 4% achou a linguagem difícil, não compreendendo alguns termos técnicos.

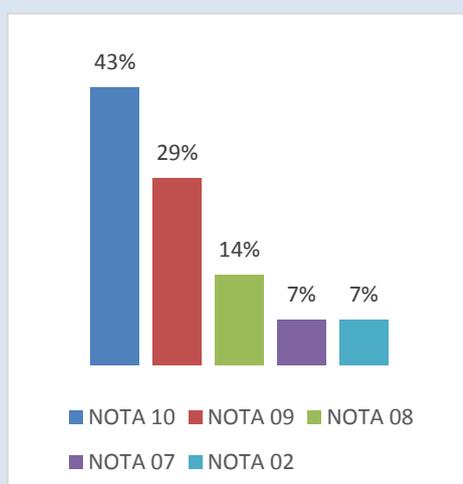


Gráfico 5 - Leituras propostas nas revistas. (Pergunta 5 Anexo C)

93% deram nota acima de 7 para o quesito sobre leituras propostas pela revista, dos quais 43% deu 10. 7% dos que responderam não gostaram das leituras.

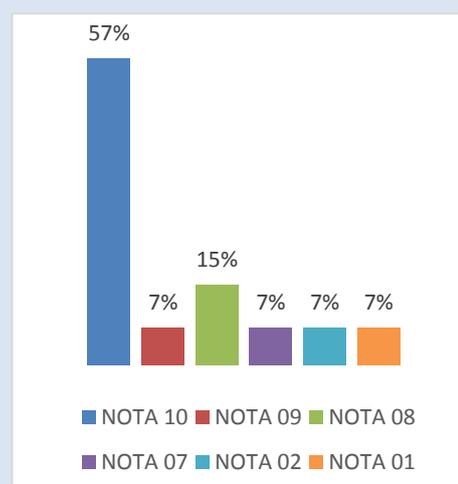


Gráfico 6 - Avisos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). (Pergunta 6 Anexo C)

Quanto aos avisos colocados no AVA, mais da metade dos IA (57%) deram nota 10, somando-se 86% com notas acima de 7. 14% não observaram ou acompanharam os avisos no ambiente virtual, dando notas entre 1 e 2.

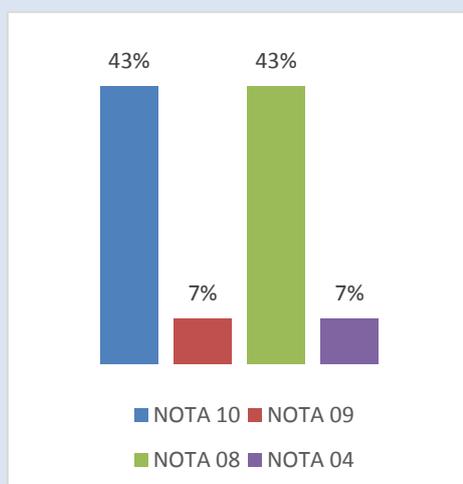


Gráfico 7 - Links disponíveis para acesso no AVA. (Pergunta 7 Anexo C)

93% assinalaram notas acima de 8, e destes 43% nota 10, todavia 7% deram 4, não acessando os links por motivos diversos.

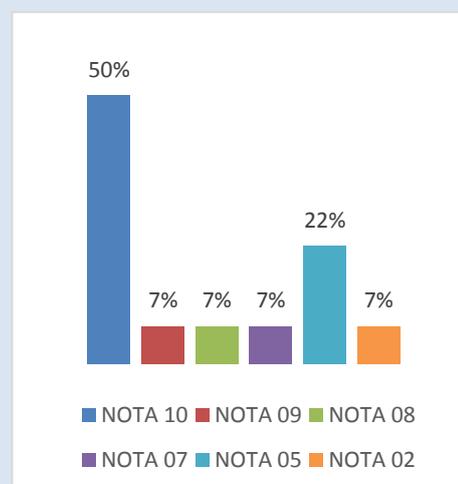


Gráfico 8 - Orientação e atividades propostas para composição da nota final. (Pergunta 8 Anexo C)

Em relação às orientações para realização das atividades, metade (50%) dos IA deram 10, compondo 97% de notas acima de 5. 7% não compreenderam as orientações que eram realizadas durante as aulas presenciais, uma vez por semana, bem como através de e-mail e mensagens deixadas no AVA.

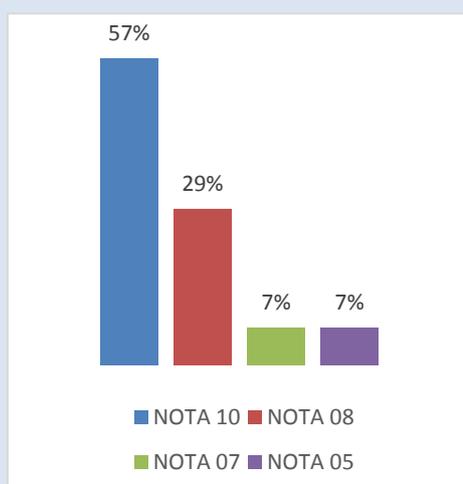


Gráfico 9 - Quantidade de conteúdo e tempo previstos para as disciplinas. (Pergunta 9 Anexo C)

No quesito quantidade de conteúdo das revistas e tempo previsto para o cumprimento das disciplinas, 57% deram nota 10, e 100% aferiram notas acima de 5. Entendendo, que a quantidade de matéria e o tempo previsto para sua realização estão de acordo.

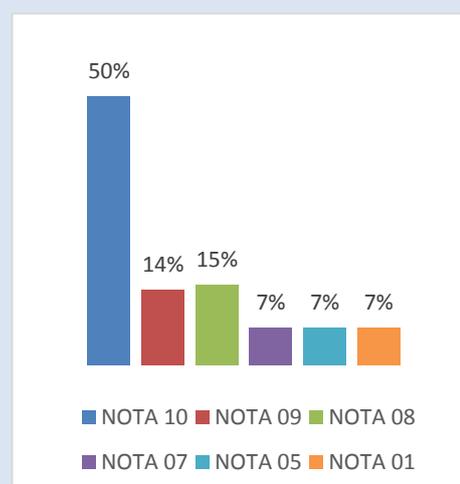


Gráfico 10 - Fóruns (apresentação/dúvidas/notícias/discussões), Chat, troca de mensagens, entre alunos, e aluno e tutor. (Pergunta 10 Anexo C)

Metade dos IA aferiram nota 10 para o uso dos fóruns, chats e troca de mensagens para resolução de dúvidas e apresentação de trabalhos. Ficou em 93% as notas acima de 5, e 7% deu nota 1.

4.2 Reação ao desempenho do tutor (Anexo D)

Neste subitem apresentamos os dados relacionados às percepções dos IA em relação ao desempenho do tutor, podendo verificar desde o relacionamento entre ensinante e aprendente (tutor e aluno), até aspectos da forma como o tutor orienta e media o ensino e aprendizagem.

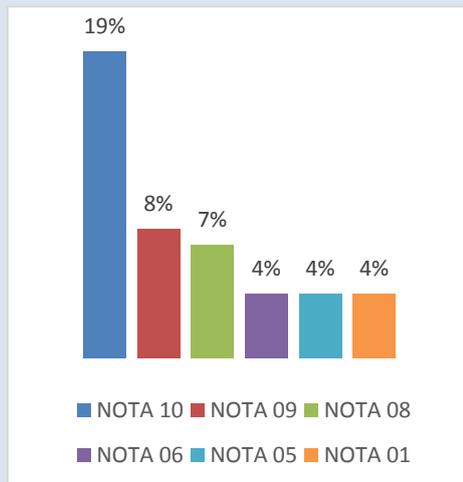


Gráfico 11 - Instiga e incentiva os alunos a utilizarem o fórum, o chat e a mensagem? (Pergunta 1 Anexo D)

42% deram notas acima de 5, sendo que destes 19% deram notas 10, entretanto 4% deram nota 1 e 54% não aferiram nota para este item, alegando que a única forma de comunicação utilizada foi através de mensagens por e-mail, não sendo utilizadas as ferramentas de chat e fórum.

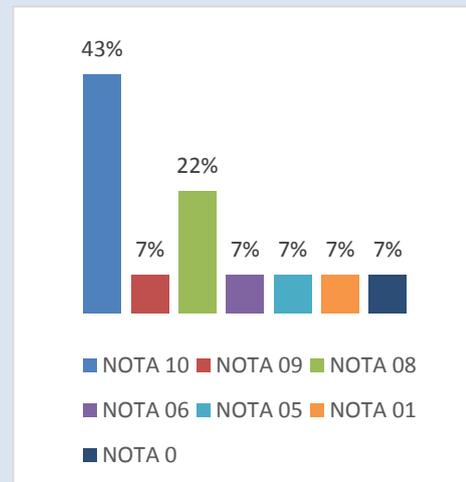


Gráfico 12 - Direciona os alunos para discussões coletivas para resolução de dúvidas? (Pergunta 2 Anexo D)

As notas permaneceram acima de 5 para este item (86%), totalizando a nota 10 para 43% dos IA. Todavia, 7% deram nota 1 e outros 7% deram nota 0, sob a alegação que as discussões deram-se na forma presencial em sala de aula nos encontros semanais, não sendo utilizada a plataforma para esse fim.

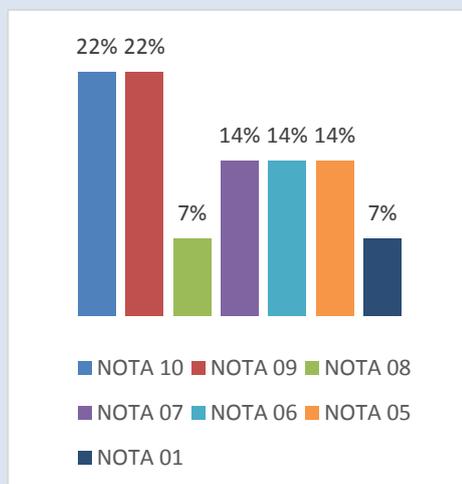


Gráfico 13 - Compreende os motivos que dificultam a participação na disciplina? (Pergunta 3 Anexo D)

93% assinalaram notas acima de 5, ficando as notas 10 e 9 em 44%, frente a 7% que deram 1. Foi verificado que o tutor compreendeu as dificuldades dos IA quanto a participação nas disciplinas.

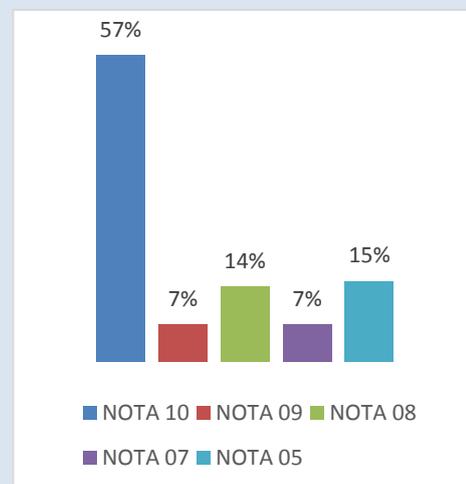


Gráfico 14 - Trata os alunos com respeito, elogiando e fazendo críticas construtivas? (Pergunta 4 Anexo D)

A porcentagem para notas acima de 5 ficaram em 100%, sendo aferida nota 10 para 57% dos IA, em relação a forma com que o tutor tratou os alunos no decorrer das disciplinas.

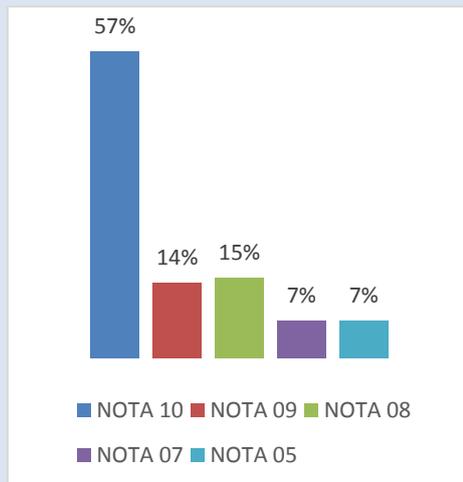


Gráfico 15 - É disponível para orientações? (Pergunta 5 Anexo D)

Quanto a disponibilidade para as orientações, em 100% permaneceram acima de 5, das quais 57% foram nota 10.

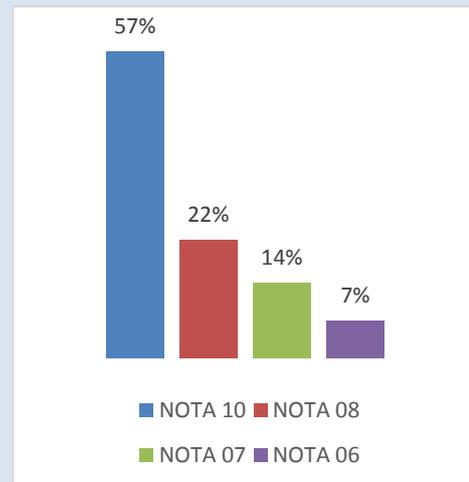


Gráfico 16 - Segue o ritmo da aprendizagem dos alunos e considera suas opiniões? (Pergunta 6 Anexo D)

Relacionado ao ritmo de aprendizagem dos alunos, as notas foram acima de 6 (100%), ficando em 57% as notas 10.

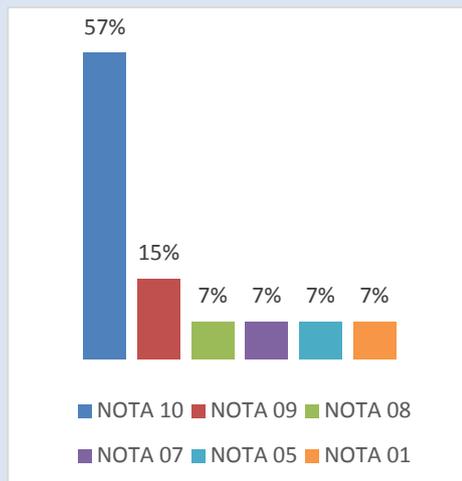


Gráfico 17 - Faz uso de sua experiência profissional nas orientações? (Pergunta 7 Anexo D)

A maioria dos IA deu nota acima de 5 (100%), dentre estes 57% deu nota 10. 7% deu nota 1, não percebendo as experiências pessoais do tutor durante as orientações.

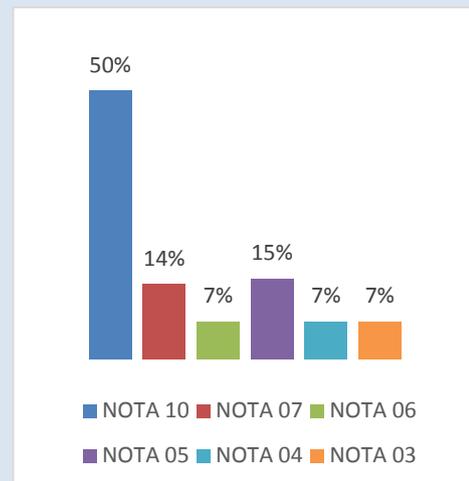


Gráfico 18 - Suas respostas sanam as dúvidas dos alunos? (Pergunta 8 Anexo D)

As respostas do tutor sanaram as dúvidas dos IA na maioria dos casos, sendo verificado 86% acima de 5, e 50% notas 10.

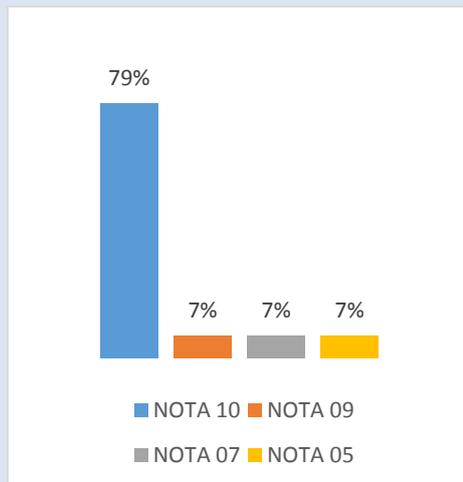


Gráfico 19 - Apresenta linguagem isenta de erros da língua portuguesa, e articula de forma compreensível? (Pergunta 9 Anexo D)

No quesito linguagem, os IA em sua maioria (100%) aferiram notas acima de 5, e 79% notas 10. Foi verificado pelos IA que o tutor articula-se bem, sem vícios de linguagem e de forma clara e compreensível.

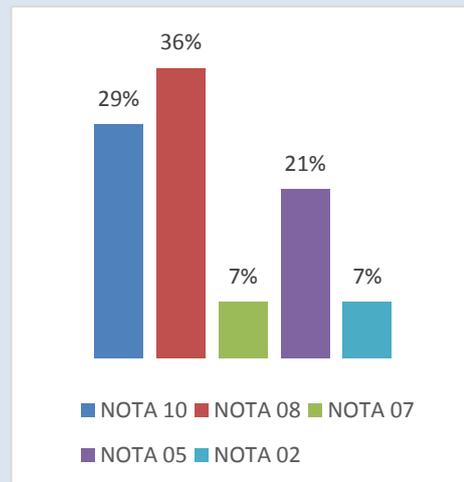


Gráfico 20 - Trabalha casos reais (práticos da disciplina) para resolução pelos alunos? (Pergunta 10 Anexo D)

Conforme o apresentado pelos IA, 93% deram notas acima de 5, e 29% notas 10, constatando que o tutor na maioria das vezes apresentou casos reais para a assimilação de conceitos teóricos pelos alunos.

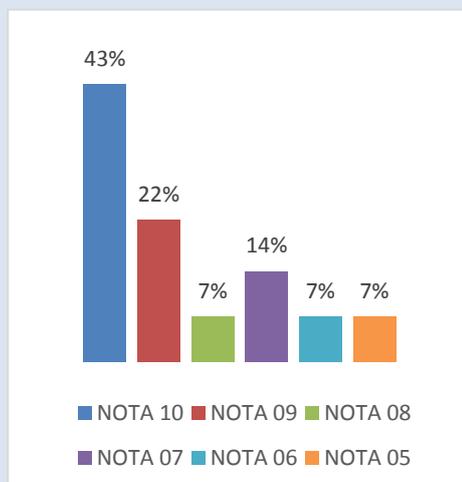


Gráfico 21 - Direciona ao aprendizado, sem dar respostas prontas? (Pergunta 11 Anexo D)

Foi verificado pela maioria dos IA que o tutor media o aprendizado, utilizando estratégias que direcionam sem que sejam dadas respostas prontas. 100% deram notas acima de 5 e 43% deram notas 10.

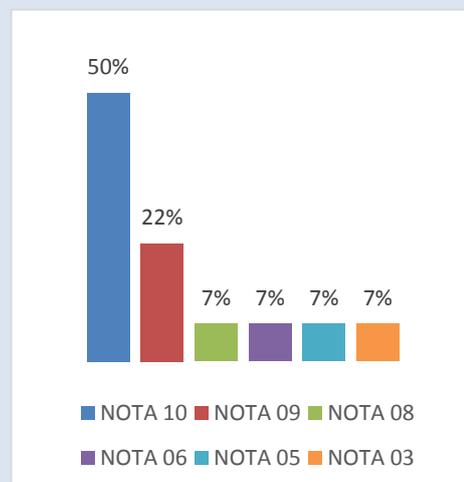
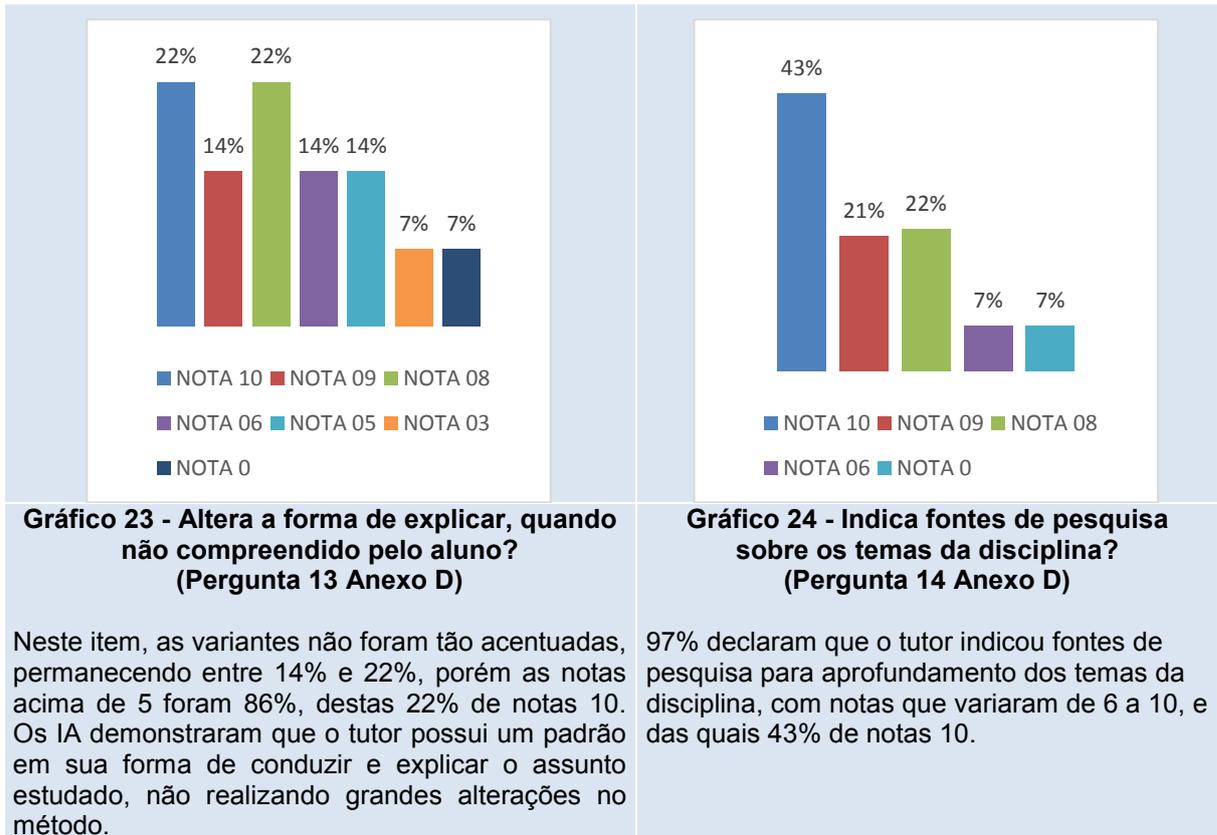


Gráfico 22 - Utiliza os recursos interacionais disponíveis nas Revistas Eletrônicas? (Pergunta 12 Anexo D)

93% deram notas acima de 5 e 50% dos IA deram 10 para este item. Verificaram que, o tutor utilizou os recursos interacionais disponíveis nas revistas eletrônicas, visando a compreensão e o ensino e aprendizagem.



4.3 Estratégias de aprendizagem (Anexo E)

No questionário Estratégias de aprendizagem, foram verificados vários aspectos que afetam a aprendizagem, entre eles: os emocionais, os cognitivos, os técnicos e sociais.

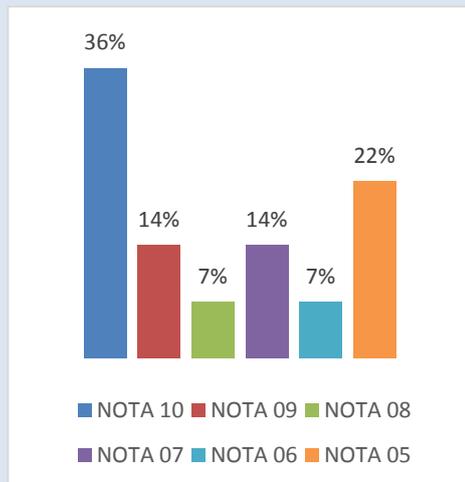


Gráfico 25 - Diante das dificuldades nas disciplinas, mantive a calma? (Pergunta 1 Anexo E)

A oscilação entre a nota maior 10 e a nota menor 5, demonstra o estado emocional dos IA, apresentando dificuldades na resolução das atividades devido o stress e pressão, no entanto, 36% conseguiu manter a calma na maioria dos casos.

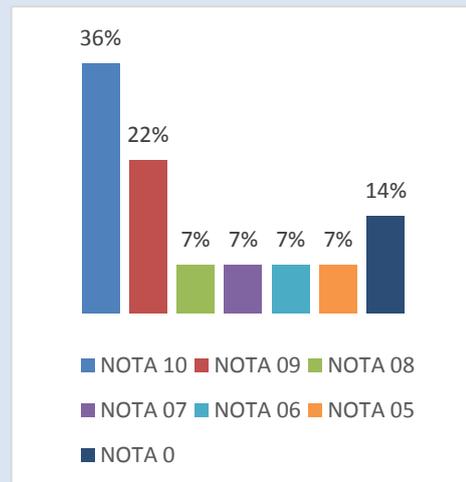


Gráfico 26 - Repeti a mim mesmo, quando me senti ansioso(a), que tudo sairia bem ao final da disciplina. (Pergunta 2 Anexo E)

86% diante da ansiedade conseguiu estabelecer um estado de tranquilidade, dos quais 36% na maioria das vezes, e 14% alegou não ter problemas com ansiedade.

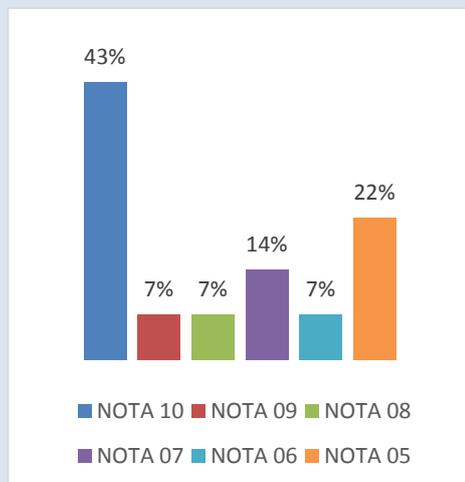


Gráfico 27 - Na hipótese de baixo rendimento e possíveis erros, mantive a calma? (Pergunta 3 Anexo E)

100% dos IA alegaram não passarem por problemas diante de um possível baixo rendimento ou erros, ficando as notas entre 5 e 10, das quais 43% foram 10.

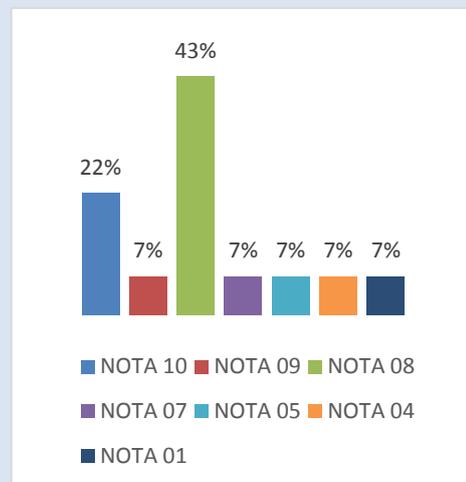


Gráfico 28 - Esforcei-me para permanecer atento e interessado no assunto? (Pergunta 4 Anexo E)

A maioria dos IA precisou de esforço para permanecer atento e interessado no assunto, entre estes 22% precisaram do máximo de esforço e 7% do mínimo.

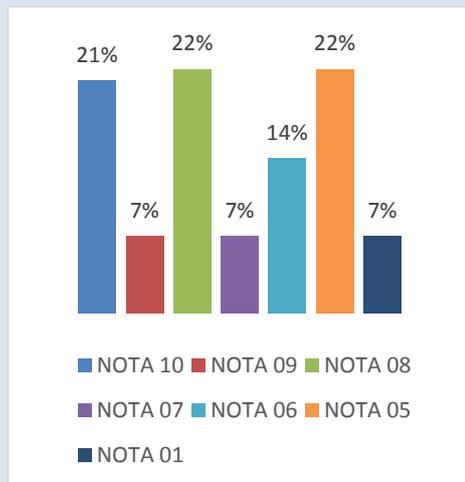


Gráfico 29 - 5. Elaborei perguntas e revisei a matéria para verificar o que aprendi? (Pergunta 5 Anexo E)

93% dos IA utilizaram algum método para aprenderem a matéria (revisão, resumos, resenhas, confecção de perguntas, etc.). A oscilação se deu pela técnica utilizada por cada IA e rigidez com que se auto-avaliam.

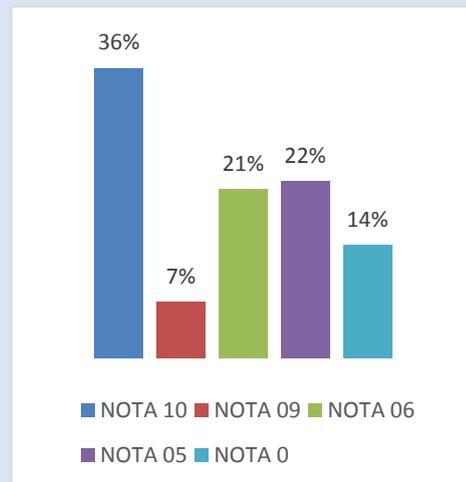


Gráfico 30 - Recorri ao tutor para esclarecer dúvidas? (Pergunta 6 Anexo E)

Do total dos IA, 14% não recorreram ao tutor para esclarecer dúvidas, por entenderem ter domínio do assunto ou recorrer a outros meios (livros e internet). 86% aplicaram notas acima de 5, e entre eles 43% deram notas 9 (7%) e 10 (36%).

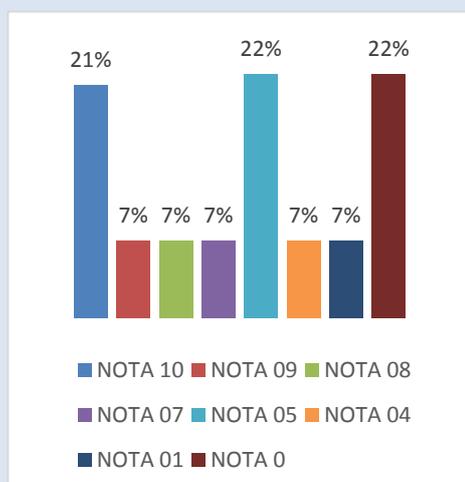


Gráfico 31 - Recorri aos colegas para esclarecer dúvidas? (Pergunta 7 Anexo E)

Nesta pergunta ocorreu uma variação interessante, pois a maioria dos IA não leu as orientações para realização das atividades, constantes no AVA (imagem orientações para avaliação p. 72), e explicadas pelo tutor na sala de aula presencial, fazendo as atividades individualmente, quando poderiam ser realizadas em grupo de 4 e postadas individualmente. 21% deram nota 10 (recorrendo na maioria dos casos) e 22% não recorreram aos colegas, e outros 22% recorreram na metade dos casos.

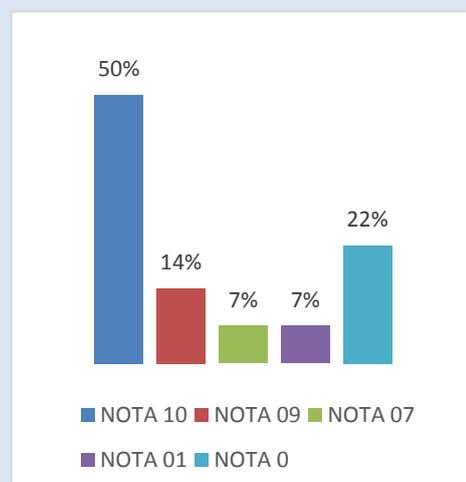


Gráfico 32 - Pesquisei em outras fontes para auxiliar na compreensão do assunto estudado? (Pergunta 8 Anexo E)

Outro fator interessante foi nas pesquisas para a compreensão das disciplinas, 78% recorreram a outras fontes para auxílio na compreensão, no entanto 22% bastaram-se aos conteúdos das revistas virtuais e explicações do tutor.

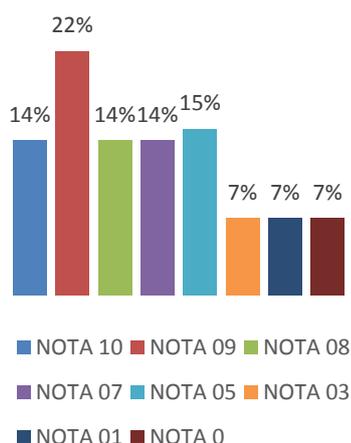


Gráfico 33 - Apliquei o conteúdo na prática, para reforçar o aprendizado? (Pergunta 9 Anexo E)

Na aplicação prática do conteúdo, os índices ficaram muito próximos, todavia, dentro da área de atuação profissional e temas individuais da dissertação do mestrado em LA, os IA utilizaram em até 93% dos casos, sendo que 7% não fizeram uso na prática. O maior grupo de aplicações ficou em 79% (notas de 5 a 10).

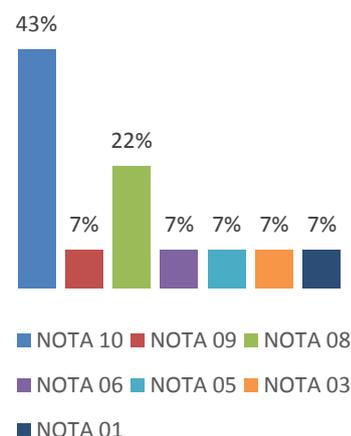


Gráfico 34 - Fiz as questões propostas ao longo da disciplina? (Pergunta 10 Anexo E)

A maioria realizou as atividades propostas durante o processo de ensino (86%), atribuindo notas acima de 5 para seu desempenho, contudo 14% deixaram para o final a confecção em envio das atividades.

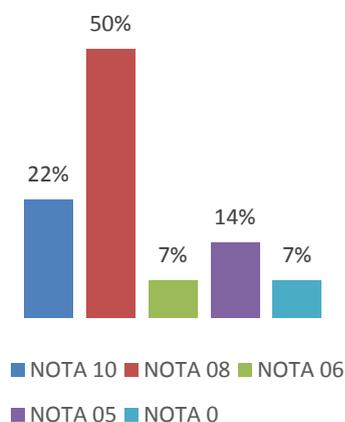


Gráfico 35 - Anotei, li e fiz resumos, de todo o conteúdo das revistas? (Pergunta 11 Anexo E)

93% dos IA leram, anotaram ou fizeram resumos e resenhas dos conteúdos das revistas, dos quais 22% leu todo o material, porém um grupo de 7% não leu e não fez nenhum tipo de anotação, ficando tão somente com o conhecimento e explicação mediados pelo tutor na sala de aula presencial. Entre as alegações desse último grupo, estão desde falta de tempo até não ter conseguido acessar a plataforma virtual.

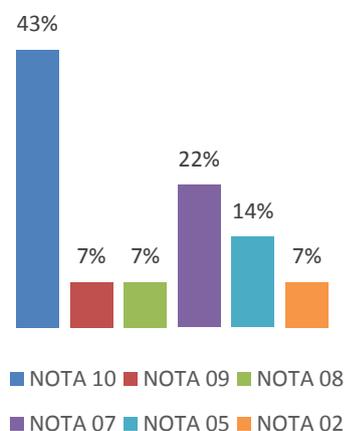
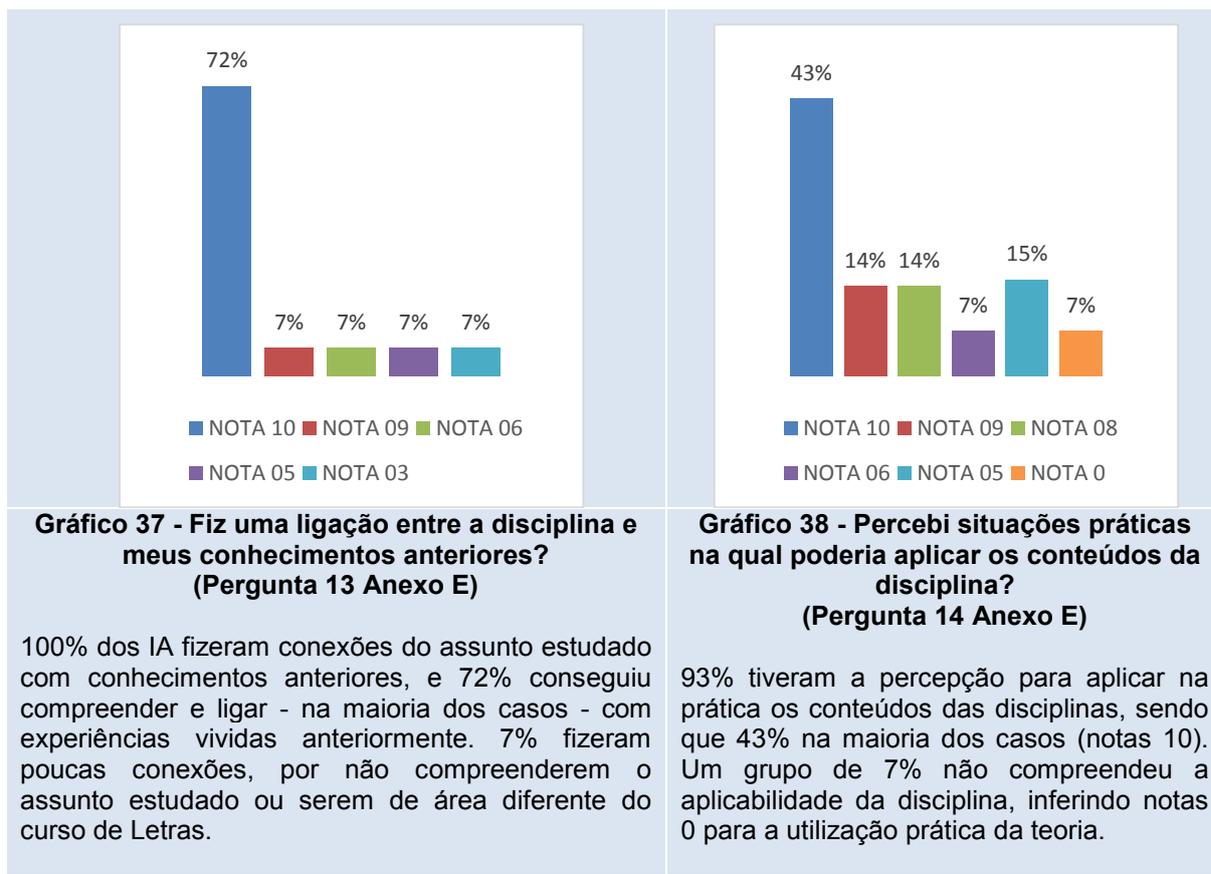


Gráfico 36 - Compreendi a importância do conteúdo e implicação em minha dissertação? (Pergunta 12 Anexo E)

Dos que responderam (100%), 93% (notas acima de 5) compreenderam a importância dos conteúdos das disciplinas e implicações em suas dissertações, e entre estes, 43% usaram direta ou indiretamente o material na escrita. Um grupo de 7% teve uma pequena percepção da importância e aplicabilidade do conteúdo.



4.4 Comentários dos IA sobre o AVA

Os comentários elencados a seguir foram retirados da Plataforma Virtual do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, das disciplinas de Teorias Linguísticas (TL) e Tecnologias da Informação e Conhecimento e Ensino de Língua (NTIC), oferecidas pelo Curso de Mestrado em LA, utilizando as ferramentas do EAD em plataformas digitais no formato de revistas eletrônicas. São questões de avaliação institucional disponibilizadas pela plataforma das revistas, onde os alunos respondem *on line*, não sendo necessário identificarem-se.

As respostas das questões formam colocadas em forma de gráficos, para uma melhor observação e comparação dos resultados pelo leitor.

Questão 1 - Você achou alguma dificuldade para manusear as Revistas Virtuais?

- ✓ Penso que no início um pouco de dificuldade até a familiarização com a revista, mas isso é normal como em qualquer plataforma.

Algumas cores que talvez podem ser revistas para aprimorar alguns tópicos. No mais parabéns professor.

- ✓ A dificuldade que encontrei foi em encontrar coisas que pareciam ocultas. Com o auxílio de um mapa geral com os títulos, talvez ficasse mais fácil.
- ✓ Acho esse espaço muito bom, porém gostaria que os ícones fossem melhor sinalizados. Obrigada.
- ✓ Quando tentei fazer o primeiro acesso as Revistas, senti dificuldade, primeiro porque não conseguia acessar em qualquer computador, tenho um ipad e ele também não estava abrindo as revistas. Depois que consegui definir um computador para utilizar e comecei a visitar o site e as revistas, achei um pouco confuso e a visualização cansativa devido ao excesso de cores, assim como, muitas opções para leitura, o que por vezes me tirou o foco da leitura inicial. A medida que as aulas foram acontecendo, com a explicação do professor, fui entendendo melhor como utilizar as revistas. Foi uma experiência bastante interessante... Ainda estou aprendendo e tentando aproveitar tantas informações que ela dispõe. Espero conseguir concluir as atividades em tempo e com sucesso!!
- ✓ A minha dificuldade foi bem particular, pois passo muitas horas no serviço e lá só tenho acesso a alguns sites, por conta do bloqueio. Assim só podia acessar da minha casa.
- ✓ A primeira vista tive dificuldade para encontrar as provas e conteúdos da revista, pois a plataforma não é muito intuitiva. Mas com a frequência de acesso vamos nos familiarizando.
- ✓ Não consigo acessar à interação e as provas. Talvez algo mais que não tenha conhecimento. As leituras eu consigo fazer tudo em casa, nesse momento estou tentando no computador do meu trabalho.
- ✓ Só não consigo acessar os espaços de interação e as provas.
- ✓ No início sim, mas agora ao explorar mais a plataforma percebe-se que é tudo muito orientado e com instruções claras. A partir de agora começarei a fazer as atividades.
- ✓ Para mim, o manuseio das revistas está relacionado a possibilidade de "manusear" o conteúdo, fundindo-o à textos de meu interesse. Isso faria minha aprendizagem ser mais significativa. Explicando melhor. A dificuldade principal está em não poder ter em formato editável aquilo que estou lendo e estudando. Isso está relacionado diretamente à minha maneira de aprender. Como conheço meu modo de aprendizado sei que gosto e preciso ter anotado digitalmente (hoje em dia preferencialmente) ou em papel o conteúdo que estudei para poder fazer as relações de meu interesse. Copiei alguns trechos. Tentei selecionar para fazer o famoso control c, control v. Mas não deu. Por isso copiei/digitei. Eu poderia continuar a copiar da tela para um formato editável, mas isso me consumiria muito tempo. E como são muitas leituras/pequisas que preciso fazer torna-se impossível tal tarefa.

- ✓ A Revista é de fácil manuseio e ajuda muito no estudo, pois temos uma linha para seguirmos.
- ✓ Encontrei um pouco de dificuldade, sim. A primeira coisa que me vem à mente é o fato de, às vezes, as páginas não responderem de acordo com o que eu indico com o mouse. Explicando melhor: eu arrasto a página até o final para ler a nota de rodapé, e a página não para lá tempo suficiente para eu ler - ela vai para o alto da página seguinte.
- ✓ A revista não apresenta grandes dificuldades de manuseio, porém na área dedicada as provas, faço uma observação: ao lermos uma questão, devemos clicar em um ícone do *Word* para iniciarmos uma resposta. Essa ação gera um editor de texto e a questão desaparece. Muitas vezes precisamos ler novamente a pergunta para não nos perdermos na resposta, e sendo assim devemos parar com a resposta para retornar a pergunta. Sugestão: não seria possível que ao clicar no editor de texto o mesmo aparecesse logo abaixo da pergunta?

Questão 2 – Você acha que este curso/disciplina, se fosse impresso, seria a mesma coisa ou surtiria o mesmo efeito?

- ✓ Penso que as possibilidades de uso em papel são limitadas muitas vezes e dependentes de quem conduz, explica, já no processo midiático existem possibilidades infinitas, pois há a interação com o texto que já fornece outros textos em links podendo ser consultado vários conteúdos ao mesmo tempo.
- ✓ Acredito que o curso impresso seria de maior compreensão, mas de menor aprendizado.
- ✓ Professor, acho que se o curso fosse impresso não teria o mesmo efeito, pois só podemos nos familiarizar com o ambiente virtual, a medida que experimentamos. Como sou um pouco "antiga", tenho bastante afinidade com o papel, sempre tive mania de escrever enquanto estou estudando, riscar, colocar sinais para lembrar mais tarde, etc. A experiência de estudar neste ambiente exige novas práticas, que realmente só podemos nos apropriar a medida em que vamos nos aventurando pelas revistas e percebemos que as infinitas possibilidades que surgem durante esta exploração, textos, vídeos, jogos, passa a ser divertido, mas é preciso manter o foco.
- ✓ Talvez para mim, que pertencço à geração analógica, seria mais facilitado o impresso, visto que gosto de grifar as partes que me interessam. Porém, através desse método, foi possível vivenciar e refletir sobre a aprendizagem virtual.
- ✓ Particularmente, gosto do impresso.
- ✓ O emprego desta plataforma permite que o aluno utilize recursos de busca e seleção de conteúdos. Como esta disciplina possui uma alta

quantidade de textos, no caso de serem impressos, o aluno tende a ficar mais confuso na busca por informações. A dinâmica das aulas seria diferente também. Com o emprego dos recursos da plataforma, o aluno tende a se concentrar mais nos assuntos tratados.

- ✓ Não acredito que se fosse impressa seria melhor, até mesmo porque a disciplina é para utilizar diferentes tecnologias, logo não se pode ser incoerente
- ✓ Acredito que a plataforma é uma maneira mais ágil e interessante de realizar os estudos e a pesquisa. Gosto muito.
- ✓ Para mim, eu prefiro ler "rabiscando", por isso prefiro o papel, em termos de aprendizagem não considero o fato de o material online afetar o processo. No meu caso, sentiria alguma diferença se o curso fosse totalmente online.
- ✓ Professor, acredito que pelo volume de informações contido nesta plataforma, que aliás é riquíssima, o melhor formato é este mesmo: digital. Só me preocupo com o fato de que todos precisam ter acesso a ela.
- ✓ Tenho a impressão de que o material impresso ainda é melhor no que diz respeito à aprendizagem e melhor entendimento, principalmente no que se refere à teoria estudada.
- ✓ Quando temos que inserir nossos comentários e respostas na plataforma, estamos também exercitando nossos conhecimentos com relação ao letramento digital. Às vezes é mais trabalhoso (nem sempre), mas estou satisfeita com o feedback do professor que nos ajuda com relação as dificuldades encontradas. Enfim o método nos leva à necessidade de nos aprofundarmos em leitura e muita pesquisa.
- ✓ Além do material virtual, poderia ser disponibilizado na forma impressa ou deveríamos ter a opção de imprimi-lo, pois cada pessoa tem uma forma diferente de aprender, como eu que prefiro ler e fazer anotações em materiais impressos. O material aqui disponibilizado é excelente! Pena que não consigo imprimir!
- ✓ Não surtiria o mesmo efeito. O espaço de interação que podemos ter aqui no ambiente virtual tanto com o professor como com os alunos é grandioso para nosso aprendizado e nos permite interagir e sanar dúvidas de modo eficiente.

Questão 3 – Este curso/disciplina está proporcionando ou proporcionou algum aprendizado para você?

- ✓ Acho que não. A dificuldade sentida por mim foi mais na resposta dada pelo sistema. Às vezes, não era o que esperava, isto me deixava ansioso, pois o tempo é curto demais e tenho de dividi-lo com várias outras disciplinas e trabalho; mas essa dificuldade era contornada, pois o prof. Carlos mostrava se o texto estava coerente

ou não com a proposta do exercício, pedindo para refazer. Hoje, já me acho mais habituado. Também vale acrescentar aqui o fato de que o material textual melhorou durante o curso, o texto encontra-se em um estado mais compreensível e atraente para ler. Acredito que aprendi mais, pois mesmo que já tenha terminado as aulas, as questões não nos deixa descansar, eu fico pensando no que poderia melhorar o texto para não perder a nota, não pela nota em si, mas de mostrar ao prof. e a mim também que posso ir mais longe. Tudo me parece ser uma questão de entender o que esta disciplina tem para ensinar, se o aluno for sincero e se lançar nesta busca, certamente vai atingir seus méritos. Espero atingir os meus, mas estou fazendo o meu melhor.

- ✓ Este curso fez com que eu pudesse aprofundar mais meu conhecimento sobre os tipos de aquisição de linguagem, bem como discutir e interagir com os colegas e com o professor.
- ✓ Proporcionou um grande aprendizado! Espero continuar com o livre acesso à revista, pois sei que eu poderia ter aprendido um pouco mais, e no futuro talvez eu precise desta fonte de pesquisa.
- ✓ Professor, entendo que aprendizagem é um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, portanto ela promove uma mudança no comportamento do indivíduo. Existem diferentes tipos de aprendizagem, aquela em que compreendemos o conteúdo e reproduzimos o mesmo, mas não descobrimos nada, aquela em que memorizamos os conteúdos sem os compreender e pior sem relacioná-los com nossos conhecimentos prévios, e a aprendizagem significativa, que é aquela que nos permite relacionar nossos conhecimentos prévios com os novos e nos motiva a querer ampliar nosso conhecimento. Acredito que este curso ou disciplina mais especificamente, me proporcionou exatamente esta última aprendizagem, proporcionou um certo desequilíbrio inicial, provocando mudança no meu comportamento e abrindo novas portas para aprender de um jeito novo.
- ✓ A facilidade para entrar em contato com o professor foi extremamente importante para o meu aprendizado.
- ✓ O curso contribuiu sim para a minha formação. Como minha graduação não é da área da educação, e sim da comunicação, os conteúdos que vi nas aulas mostraram-se como um desafio. No começo, foi necessário um período para me adaptar ao que era oferecido. Depois, as coisas foram se juntando e ficando mais claras. Interessante é que esta disciplina motiva o aluno a pesquisar sobre os assuntos oferecidos.
- ✓ Tive a oportunidade de retornar a faculdade onde me formei. Dessa forma, é a segunda vez que tenho aulas com o prof. Carlos. Qualquer que seja a disciplina, o conteúdo é sempre muito interessante. A forma como a disciplina é ministrada também proporciona muitas pesquisas e descobertas.

- ✓ Sim, esta disciplina está nos proporcionando uma grande revisão de algumas teorias já aprendidas, ao mesmo tempo que está trazendo outras que eu ainda não conhecia ou só tinha visto de modo muito superficial.
- ✓ Pois eu não tinha conhecimento sobre Teorias Linguísticas.
- ✓ Além das explicações claras em sala de aula, gosto muito da disponibilidade de todo o material na plataforma e de todas as provas que temos que fazer. É um ambiente organizado.

Gráfico de percepções dos IA

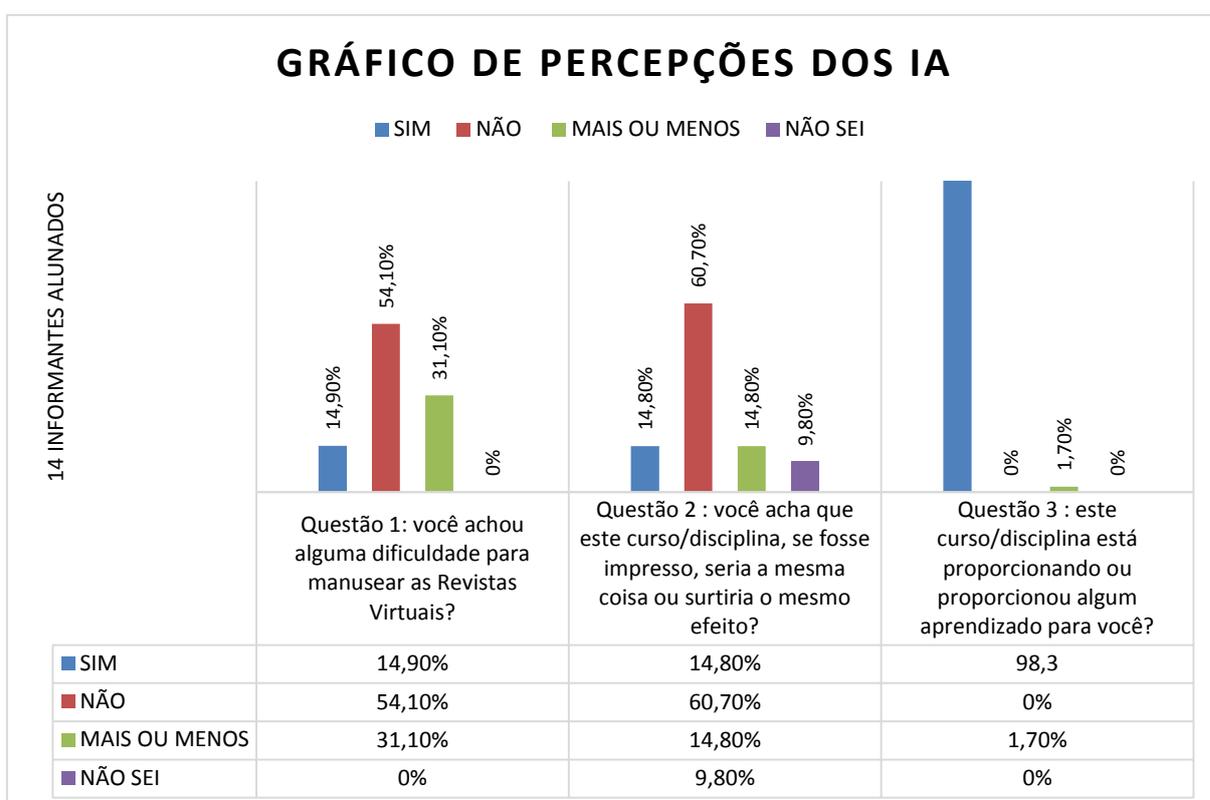


Gráfico 39 – Percepções dos Informantes Alunados

Fonte: o autor.

Observando os gráficos das respostas dos alunos na plataforma *on line*, verificamos que, mais da metade (54%), dos que responderam os questionários, não encontraram dificuldades para manusear as revistas, entretanto 14,9% afirmou algum tipo de dificuldade. Os motivos foram diversos para a dificuldade, entre eles: a pouca familiarização com a plataforma; o excesso de cores nas revistas; dificuldade em encontrar os assuntos pela inexistência de um mapa geral com os títulos; ícones mal sinalizados; dificuldade de acesso em qualquer dispositivo eletrônico (*ipad*, *smartphone*, *tablet*); site confuso e a visualização cansativa pelo excesso de cores;

quantidade demasiada de opções de leitura; dificuldade para encontrar as provas e conteúdos (plataforma pouco intuitiva); pouco conhecimento do usuário das revistas em AVA; não pode editar o material para anotações; a plataforma não permite *control C e V*; necessidade de copiar manuscrito da tela do computador, consumindo muito tempo; as páginas não responderem exatamente como indicado com o mouse; na área dedicada as provas, devemos clicar em um ícone do *Word* para iniciarmos uma resposta, gerando um editor de texto e a questão desaparece, sendo necessário ler novamente a pergunta para não nos perdermos na resposta, e sendo assim devemos parar com a resposta para retornar a pergunta.

Nas respostas para a pergunta 1 alguns IA informam que no início tiveram dificuldades, porém com o manuseio e exploração da plataforma perceberam que tudo estava “muito orientado e com instruções claras”; outro IA respondeu que a “revista é de fácil manuseio e ajuda muito no estudo”; além de um que sugeriu na parte das questões que ao clicar no editor de texto o mesmo aparecesse logo abaixo da pergunta.

Na pergunta 2, ao responder se o curso/disciplina fosse impresso surtiria o mesmo efeito, 60,7% disse que não seria, 14,8% que sim, e 24,6 não sabe, ou mais ou menos, demonstrando que a maioria prefere o formato digital das disciplinas. Entre os comentários, salientamos que: o uso do papel limitaria o aprendizado, pois no digital existem outros textos em links, consultando vários conteúdos ao mesmo tempo; para familiarização com o ambiente virtual não poderia ser impresso; experiência de estudar neste ambiente exige novas práticas, com infinitas possibilidades (textos, vídeos e jogos); a plataforma permite recursos de busca e seleção de conteúdos; não seria melhor impresso, pois a disciplina é para utilizar diferentes tecnologias; a plataforma é mais ágil e interessante ao realizar os estudos e a pesquisa; o volume de informações contido na plataforma é riquíssima, o melhor formato é este mesmo; a inserção de comentários e respostas na plataforma, exercitam os conhecimentos com relação ao letramento digital; tem o feedback do professor que ajuda com relação as dificuldades encontradas; o espaço de interação no ambiente virtual com o professor e com os alunos é grandioso para nosso aprendizado e nos permite interagir e sanar dúvidas de modo eficiente.

Os defensores do curso impresso alegaram que: necessitam de escrever enquanto estudam (riscando, colocando sinais, etc.); gostam do impresso e gostariam de imprimir o que é apresentado *on line*.

Na questão 3, perguntado se o curso proporcionou algum aprendizado para os participantes, 98,3% indicaram que sim, e 1,7% mais ou menos, respondendo que: o curso fez o aluno aprofundar no conhecimento sobre os tipos de aquisição de linguagem, discutindo e interagindo com os colegas e com o professor; proporcionou um grande aprendizado; o curso/disciplina proporcionou uma aprendizagem significativa, um desequilíbrio inicial, provocando mudança no comportamento e abrindo novas portas para aprender de um jeito novo; facilidade falar com o tutor; a disciplina motiva o aluno a pesquisar; a forma como a disciplina é ministrada proporciona muitas pesquisas e descobertas; a disciplina proporciona revisão de teorias já aprendidas, trazendo outras novas; disponibilidade de todo o material na plataforma e das provas; ambiente organizado.

Para os que responderam mais ou menos, declararam que: sentiram dificuldade em compreender as respostas dadas pelo sistema, ficando ansiosos, devido o tempo curto e às outras disciplinas e trabalhos realizados; o verificava se o texto estava coerente ou não com a proposta do exercício, pedindo para refazer; conseguiram habituar-se no modelo virtual; o material melhorou durante o curso, tornando-se compreensível e atraente para ler; mesmo com o fim das aulas, as questões não saem da cabeça, pensando no que poderia melhorar o texto; a questão é entender a disciplina, sendo sincero e se lançando na busca pelo conhecimento.

5 CONCLUSÃO

Partindo dos resultados apresentados, verificamos que as disciplinas digitais (EAD) ofertadas pela IES conduziram os aprendentes (IAs) a um ensino e aprendizagem satisfatório, desenvolvendo uma avaliação diagnóstica em sala de aula presencial e outra formativa durante todo o processo no AVA, aliadas a uma somativa com a entrega de trabalhos para a composição final dos créditos nas disciplinas, utilizando ferramentas digitais que foram importantes para a inserção do aluno no ambiente virtual e na compreensão dos assuntos ministrados.

Entendemos que as mudanças pelas quais o sistema de ensino tem passado ao longo da história, criou um modelo atual de ensino e aprendizagem, com avaliações que tem conduzido o aprendente a se tornar um ser reflexivo e autônomo, avaliando e sendo avaliado, não o limitando a um ambiente físico, mas conduzindo-o muito além dos limites dos muros escolares.

A oferta e a procura pela modalidade do EAD, com base no histórico político e nas práticas utilizadas tem como foco a democratização do ensino, porém em alguns casos visando o baixo custo para as IES e para os alunos tem gerado equívocos, como por exemplo, a simples transposição de materiais do modelo presencial para as plataformas digitais, utilizando as aulas expositivas e provas presenciais transportando-as para uma plataforma digital, perdendo a essência do ensino presencial e não utilizando corretamente as ferramentas e o estilo próprio dos modelos virtuais (híbrido, *on line* ou semipresencial).

Diante dessa transposição, o processo de ensino e aprendizagem, bem como a avaliação, são prejudicados e mal compreendidos, pois “a visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto é produto da velha lógica da escola e da avaliação” (FREITAS, 2003, p. 49).

As mudanças significativas no ensino conduzem a uma necessidade de modificação nos métodos avaliativos, tendo como ênfase a avaliação formativa diagnóstica, não visando apenas o fim do aprendizado (somativa), mas o percurso de construção do conhecimento.

Partindo desse prisma, é necessária a estruturação de uma nova cultura educacional, fortalecendo a prática educativa através da utilização de ações

inovadoras, partindo dos preceitos legais, variando na utilização e no método das formas avaliativas, estruturando e formando profissionais no ambiente escolar que sejam capazes de fazer uso das tecnologias atuais, não perdendo a essência do ensino presencial.

Devido ao crescimento do sistema educacional brasileiro, observamos que a educação presencial não comporta mais as demandas e necessidades exigidas pela educação democrática, homologada na LDB – Lei nº 9394/96 e apontada na CF de 1988. Sendo assim, a educação a distância apresenta-se como uma modalidade de ensino capaz de atender as novas necessidades, ampliando o espaço e o tempo real, embrenhando-se em um ciberespaço.

As disciplinas virtuais da Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU adotam a concepção híbrida de ensino, aliando as tecnologias ao ensino presencial. Entretanto, para que o modelo tenha o sucesso esperado, é necessário que o aprendente seja alfabetizado digitalmente, pois o conhecimento básico das ferramentas tecnológicas educacionais são primordiais para que o ensino e aprendizagem sejam satisfatórios.

Nos resultados obtidos na pesquisa, evidenciou-se a lacuna existente por parte dos IAs quanto a alfabetização digital, mesmo todos terem afirmado no Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A) que tinham experiência anterior no uso de AVA, a maioria apresentou dificuldades na realização de tarefas simples, como por exemplo a leitura das instruções para a realização das atividades propostas e a formatação de textos para envio na plataforma.

As dificuldades apresentadas pelos IAs podem estar associadas às questões geracionais descritas por Fava, pois dos 14 participantes 10 são da geração X, ou seja, “tem sua aprendizagem na sequência de texto, som e imagem, pensando no texto como sua forma de comunicação primária e nas imagens como auxiliares”. Justificando o motivo que vários IAs expressaram pelo interesse no texto em papel. Os outros 4 são da geração Y, que “invertem o processo, preferindo as imagens aos textos”, não apresentando dificuldades no uso do AVA (FAVA, 2014, p. 11).

As questões respondidas nos questionários de forma divergente, da maiorias dos IAs ficaram em 7%, recaindo sobre os informantes que possuíam maior idade, 49 e 51 anos, demonstrando uma possível dificuldade em compreender e utilizar as ferramentas digitais em sua totalidade.

Outro fator interessante constatado foi no questionário sobre Estratégias de aprendizagem (Anexo E), na questão 6 foi perguntado se o IA havia recorrido ao tutor para esclarecer dúvidas, sendo respondido por 14% que não, justamente os 4 alunos com idades entre 25 e 30 anos (geração Y), demonstrando uma maior familiaridade com o uso tecnológico e autonomia no aprendizado. Os 10 da geração X recorreram, em maior ou menor intensidade, demonstrando estarem adaptados ao ensino presencial, centralizado na pessoa do professor.

Quanto as ofertas atuais de EAD cabe verificar sua qualidade educacional, pois toda modalidade educativa apresenta riscos nas práticas pedagógicas, uma vez que se tratam de atividades efetivadas pela ação humana. Dessa forma, o papel do ensinante é primordial, pois direcionará o ensino, sendo responsável pela orientação das atividades, quer “em sistemas de ensino presencial, mistos ou completamente realizada por meio da distância física” (ALVES; NOVA, 2003, p.3).

Os aprendentes das gerações X, *boby boomer* e *belle époque*, apresentam dificuldades no ensino e aprendizagem no AVA, pois nesses ambientes, “a interação do ensinante com o aprendente acontece de modo indireto no espaço (à distância, descontínua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea)”, criando um hiato para quem aprendeu a aprender no modelo presencial. (BELLONI, 2006, p.54).

As disciplinas ofertadas no modelo digital do programa de pós-graduação do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU proporcionam um ensino diferenciado e atual, de forma que a construção formativa dos saberes apropriados nesse tipo de ensino, constrói, “uma rede ativa de profissionais com interesses comuns, visando facilitar a circulação e apropriação de saberes e práticas educativas e culturais”, abrangendo um maior número de aprendentes em um período de tempo curto e em uma espaço não territorial (FREIRE; ROCHA, 2002, p.1).

Os IAs construíram ao longo das aulas nas disciplinas de Teorias Linguísticas e Novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento um cabedal de conhecimentos teóricos e práticos, aplicando o aprendizado em 93% dos casos, com maior ou menor intensidade, utilizando na prática diária e compreendendo a importância dos conteúdos e aplicações nos trabalhos finais de conclusão em 100%. Nesta perspectiva Quinquer (2003, p. 20) considera a aprendizagem como “construção pessoal do indivíduo”, indicando um sistema avaliativo que trabalhe

“aspectos formativos, dentro do processo de aprendizagem”, com base nas “interações contínuas e não apenas em um momento determinado”.

O processo avaliativo desenvolvido e utilizado na plataforma virtual, disponibilizada no AVA em análise para os aprendentes, foi disponibilizado desde o primeiro dia de aula, inclusive com as questões que serviram para compor os créditos finais nas disciplinas, com instruções claras e objetivas sobre o uso da plataforma e formas de interação com o tutor, alunos e outros professores do programa de pós-graduação.

Os Resultados da Pesquisa demonstraram que a forma avaliativa utilizada na plataforma digital parece ser uma adaptação do modelo presencial, e com isso perde-se um pouco no aprendizado, não levando os aprendentes à utilização e à exploração na totalidade dos recursos digitais presentes ali. Entretanto, o material é rico no contexto teórico, apresentando conceitos atuais e demonstrações tecnológicas de ponta, como por exemplo, a terceira geração de livros, através da demonstração de hologramas com a utilização de aplicativos em celulares e tablets.

Averiguou-se durante a pesquisa a não adaptação do AVA aos meios tecnológicos comumente utilizados pelo público em geral, principalmente os das gerações Y e Z, como redes sociais (facebook, whatsapp, Instagram, entre outros), porém o sistema foi sendo modificado durante o curso e novas ferramentas foram incorporadas, como a possibilidade de impressão das revistas virtuais.

Concluiu-se que a Avaliação nos AVAs deve apresentar um diferencial em relação ao ensino presencial, sendo realizada no início (diagnóstica), durante o processo de ensino e aprendizagem (formativa) e também no final (somativa), com aplicabilidade e precisão das ferramentas digitais, avaliando o conhecimento enquanto se ensina e demonstrando a necessidade de mudanças na forma e nos modelos desses métodos, onde o tutor possui fundamental importância.

As mudanças históricas no sistema de ensino admitem novas formas de avaliação da aprendizagem, e no caso do modelo virtual as possibilidades são infindáveis, sendo necessário, contudo, fazer uso das ferramentas virtuais durante o processo, corrigindo as modalidades de ação, possibilitando um melhor resultado na construção do conhecimento do aprendente. Entre as ferramentas de avaliação utilizadas nesses ambientes destacam-se os seminários, cursos, palestras e debates *on line*; bem como questionários com verificação imediata nos finais de cada

assunto ou seção; além de auto avaliações e construção de materiais ligados ao tema, podendo ser postados no próprio ambiente.

É necessário transformar a cultura escolar com práticas inovadoras, diante de um universo digital, não baseadas apenas nas leis, mas contribuindo para a práxis educativa, sendo visíveis no trabalho docente, nas estruturas escolar e social. Enquanto os alunos das gerações Z (nativos digitais) e os da geração Y (imigrantes digitais) estão chegando com a prática dos meios tecnológicos, passando a maior parte de suas vidas com um celular nas mãos, muitos aprendentes desconhecem essas ferramentas ou não tem interesse por elas, criando uma barreira para o ensino e desmotivando o aprendiz.

Constatamos o papel do “companheiro mais experiente no processo de ensino e aprendizagem” (VYGOTSKY, 2008, p. 91), no caso da pesquisa o tutor e os outros alunos, pois “a aprendizagem faz parte da construção pessoal do indivíduo” (QUINQUER, 2003, p. 20), sendo de fundamental importância a mediação e a interação entre os envolvidos no processo, trabalhando uma avaliação formativa dentro do processo de aprendizagem, baseada em interações contínuas e não apenas em um momento determinado.

Enfim, os cursos de pós-graduação podem apresentar excelentes resultados na questão avaliativa com a inserção de disciplinas na modalidade do EAD, utilizando uma avaliação diferenciada com o uso das ferramentas virtuais. É necessário, contudo, mais estudos sobre o assunto, verificando sua mediação tecnológica e eficácia no ensino e aprendizagem. Essas são algumas possibilidades, todavia os leitores poderão encontrar outras que gerem novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. *Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho - IMPACT*. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

ABBAD, G., BORGES-ANDRADE, J. E. *Aprendizagem humana em organizações e trabalho*. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia: organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABED. Os reflexos da nova regulamentação da educação à distância: estudo técnico sobre o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, elaborado pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação em 2006. Disponível em: <http://www.2.abed.org.br/noticia.asp?Notícia ID=56>. Acesso em: 15 set. 2016.

ALMEIDA, D.; COSTA, A. F. B.; SANTOS, M. A. R. *Aplicação do coeficiente alfa de cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública. XXX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente*. São Carlos, SP, Brasil, 12 a 15 de outubro de 2010. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf. Acesso em: 30 jan. 2017.

ALVES, L.; NOVA, C. *Educação a distância*. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES D. G.; CABRAL, T. D.; COSTA, R. M. E. M. *Ambientes Virtuais para Educação a Distância: uma estrutura de classificação e análise de casos*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ IME – Dep. de Informática e Ciência da Computação. Série Informática. Vol. 14, 2003. p. 54-63. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadinf/article/viewFile/6616/4731>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ALVES, J. R. M. IPAE – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. *Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica* (Estudo técnico sobre os Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007), 2007. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

ALVES, Lucineia. *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Volume 10, 2011. p. 83-92. 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2011/2011_Edicao10.htm. Acesso em: 03 jan. 2016.

ANTONY, G.; CORREIA, D. A. A. Educação Hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. Em: Fiorentini, L. M. R. e Moraes, R. A. (orgs). *Linguagens e interatividade na educação à distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 136 p. Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2003. p. 51-74.

ARANHA, Maria L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil* – São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Patrícia M. XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH. Humanidades, Estado e desafios didático-científicos Londrina, 27 a 29 de julho de 2016. *Gerações contemporâneas, cibercultura & as perspectivas e desafios na formação do professor de história*. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/socialsciencesproceedings/xi-sepech/gt3_134.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2006.

BENVENUTTI, D. B. *Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos*. Pedagogia: aRevista do Curso. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1 n.01, p.47-51, jan.2002.

BIAGIOTTI, L. C. M. *Conhecendo e Aplicando Rubricas em Avaliações*. Diretoria de Ensino da Marinha: Rio de Janeiro, 2005.

BOCK, Ana. M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria L. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. *Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Desenvolvimento da Educação*, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 04 jul. 2016.

_____. *Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007*. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-norma-pe.html>. Acesso em 30 maio 2017.

_____. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

_____. *Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico*. Brasília, 2013. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. *Educação a Distância: Atos Normativos – súmulas, pareceres, resoluções*. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12928>. Brasília: MEC, 2016. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. *Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao artigo 62 da LDB*. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. *Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001*. Explicita normas para o funcionamento da pós-graduação. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2001. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso: 04 jul. 2016.

_____. *Portaria Ministerial nº 4.361*. Credenciamento de Instituições de Ensino Superior para oferta de cursos a distância. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2004. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf. Acesso: 04 jul. 2016.

CANEN, Ana. *Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.

CARITÁ, E. C.; FELÍCIO, A. C.; NETO, J. D. O. *Percepção discente quanto à utilização de Rubricas para Avaliação da Aprendizagem*. Ribeirão Preto: UNAERP, 2013.

CARVALHO, R. S. *Avaliação de treinamento a distância via internet: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho*. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. In D. G. Souza (Org.). Porto Alegre: Artmed, 1999.

CINTO, T.; ARRUDA, H. M.; PEIXOTO, C. S. A.; ARANTES, D. S. Uso de avatares computacionais como ferramenta de instrução no ensino à distância. V *Seminário Internacional de Educação a Distância*. CAED – UFMG. 2 a 4 de setembro de 2013. p. 858-869. 2013. Disponível em: <file:///E:/tecnologia%20e%20projetos%20inovadores%20para%20a%20ead.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. Avaliação Psicológica versão impressa ISSN 1677-0471. *Aval. psicol.* vol.11 no.2 Itatiba ago. 2012.

EAD. Perfil do Aluno a distância é diferente do aluno do ensino presencial. Disponível em: <http://www.ead.com.br/ead/perfil-do-aluno-ead.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FAVA, Rui. *Educação 3.0 – Como ensinar estudantes com: Culturas tão diferentes – São Paulo: Tanta tinta, 2014.*

FREEMAN, A.; ADAMS BECKER, S.; HALL, C. *2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. Disponível em: <http://ppgtic.ufsc.br/files/2015/11/2015-nmc-technology-outlook-brazilian-universities-PT.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FREITAS, L. C. *Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, F. M. P.; ROCHA, H. V. *Formação em Serviço (a Distância) de Profissionais da Educação Especial*. UNICAMP, Campinas: 2002. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2002/actas/paper-148.pdf>. Acesso em: 2 de ago. 2016.

GAGNÉ, R. M. *Mastery learning and instructional design*. Performance Improvement Quarterly, 1 (1), 7-18. 1988. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1937-8327.1988.tb00003.x/full>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. São Paulo: EAESP/FGV, v. 35, n.2, 1995a.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. São Paulo: EAESP/FGV, v. 35, n. 3, 1995b.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

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

HILL, W. F. *Aprendizagem: uma resenha das interpretações psicológicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1981. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=5aiRr60mgNAC&pg=PT378&lpg=PT378&dq=Aprendizagem:+uma+resenha+das+interpreta%C3%A7%C3%B5es+psicol%C3%B3gicas&source=bl&ots=-RcF79FpBD&sig=ggjodqLnewnXGruaPgyuP8_IcNk&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjMtJer2pbOAhXKg5AKHfPoAc8Q6AEIHjAB#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 jul. 2016.

KENSKI, Vani M. *Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. São Paulo: FEUSO, 1997.

KÖHLER, W. *Psicologia da Gestalt*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* / Pierre Lévy; tradução de Paulo Neves – São Paulo: Ed. 34, 1996.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAUQUIAS, B. P. *O Analfabetismo Digital*. Instituto Brasileiro de Direito da Informática – IBDI. 2003. Disponível em: <http://www.ibdi.org.br/site/artigos.php?id=159>. Acesso em: 10 ago. 2016

MANNHEIM, K. *O Homem e a sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MARTINS, L. B. *Aprendizagem em ações educacionais a distância: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários*. Dissertação de Mestrado em Psicologia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/18_12_2012__14_43_01__61.pdf. Acesso em: 01 jan. 2016.

MAZON, M.; SANTOS, R. A. *A Sala de Aula Invertida como modelo para aprendizagem colaborativa: ferramentas e possibilidades na educação 3.0*. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação – PPGTIC Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Araranguá/SC, 2016. Disponível em: http://www.academia.edu/24072158/Artigo_Sala_de_Aula_Invertida_como_modelo_para_aprendizagem_colaborativa. Acesso em: 19 jul. 2016.

MENDÉZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Cortez, 2002.

MORAES, V.; LOPES-ROSSI, M. A. G. *Roteiro para análise de curso a distância da área de Letras e Linguística*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2016. (Não publicado).

MILANI, Ione. *Sistemas de avaliação de desempenho: uma revisão de literatura*. PhD Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 1988. Disponível em: 200.232.30.99/download.asp?file=2303045.pdf. Acesso em: 01 dez. 2015.

MINAYO, C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, C. A.; GURPILHARES, M. S. S. *A referência, o hipertexto e a construção de sentidos*. Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (III CLAFPL) – 2010. p. 144-154. Disponível em: <http://www.professorcarlosoliveira.com/C%20PDF-4.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

OLIVEIRA, C. A. *Algumas considerações sobre o paradoxo do observador e os ambientes virtuais de aprendizagem*. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 4, n. 1, p. 123-138, 2011.

_____. *Analfabetismo Digital Funcional: perpetuação de relações de dominação?* Revista Brasileira de Linguística, v.15, n. 2, p.101–112, 2007.

_____. *O Método Indutivo e o Material Didático Virtual: Uma Aproximação e um Experimento.* Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 8, n. 1, p. 86-100, 2013.

_____. *Projeto 'Material Didático Virtual'.* Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 13, n. 2, p. 248-269, 2015.

_____. *A interação, a interface e o ensino de línguas a distância.* In.: _____ (Org). Estudos em Linguística Aplicada sobre o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Cabral, 2004a, p. 31-44.

_____. *Teorias Linguísticas.* Série Revista Virtual. Mogi das Cruzes-SP, 2010. Disponível em: <www.professorcarlosoliveira.com>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. *O ensino de línguas na web. Tecnologias de Informação e Comunicação e o ensino de línguas.* Série Revista Virtual. Mogi das Cruzes-SP, 2010. Disponível em: <www.professorcarlosoliveira.com>. Acesso em: 09 dez. 2015.

_____. (Org). *Estudos em Linguística Aplicada sobre o Ensino da Língua Portuguesa.* São Paulo: Cabral, 2004a, p. 31-44.

_____. *Interfaces, hipertexto e gêneros: As novas dimensões de leitura.* Taubaté: Cabral, 2004b. p. 11-26.

OLIVEIRA, L. M. P. *Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores.* In: MORAES, Maria Cândida (org). Educação à distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

OLIVEIRA, K. C.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. *Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade.* Psicologia: teoria e pesquisa, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PAWLOWSKI, J.; FONSECA, R. P.; SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; BANDEIRA, D. R. *Evidências de validade do Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Neupsilin.* Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2008. Disponível em: <http://seer.psychologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/138/188>. Acesso em: 30 jan. 2017.

PEREIRA, G. B. B. *O estudante da EAD (Educação a Distância): um estudo de perfil e interação geracional.* Dissertação de Mestrado em Administração. Faculdade de Administração e Economia da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Orientação: Luiz Roberto Alves. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1470/2/GeizaBogado.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINO, I. R. *Bases preliminares para um ambiente colaborativo de aprendizagem*. Linguagens Tecnológicas e Educação: Construção de Ambientes de Aprendizagem - Considerações Sociológicas. 2016. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/sapiens/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

PRENSKY, M. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. De On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 25 nov. 2016.

QUINQUER, D. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTER, Margarida *et al.* *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-22.

RIBEIRO, Ana Elisa, Internet & Ensino Novos Gêneros, Outros Desafios In ARAUJO, Julio César (Org.) p. 227-228 - *KD o Professor? Tb foi Navegar?* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROCHA, J. S. S.; SOUSA, M. G. R. M.; OLIVEIRA, V. L. C. *Avaliação da Aprendizagem*. Teresina: CEAD/EDUFPI, 2014.

SALES, P. *et all* . Leituras Construtivistas da Aprendizagem, in: Psicologia da Educação. *Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Organização de Gulhermina Loreto Miranda e Sara Balva. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

SANTOS, C. R. Avaliação Educacional. Análises conceitual, legal e crítica. In: _____; *et al.* *Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática*. p. 21–35. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

SANTOS, J. F. S. *Avaliação no ensino a distância*. Revista Iberoamericana de Educación, 38(4), p. 1-9, 2006.

SARAIVA, T. *Educação a distância no Brasil: lições da história*. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://ltp-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ead-terezinhasaraiva.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SCHENATZ, B. N.; BORGES, M. A. F. O Ensino de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Mediado pelo uso das TDIC: contribuições das comunidades colaborativas de aprendizagens em EAD on-line. V *Seminário Internacional de Educação a Distância*. p. 795-804. Belo Horizonte: CEAD UFMG, 2013.

SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. Araújo; BEHAR, P. A. *Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno*. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

SOUZA, D. S. *Desafios da Gestão de Sistemas EAD*, In: Anais do X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Curitiba, Brasil, 1999.

UNITAU. Site da Universidade de Taubaté. 2016. Disponível em: <http://www.unitau.br/a-unitau/a-universidade/>. Acesso em: 06 jul. 2016.

VASCONCELOS, G. S. M.; BUSS, M. S.; FERNANDES, S. C. L. Zero-a-seis, Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. ISSN 1980-4512 | v. 16, n. 30 p. 340-352 | Florianópolis | jul-dez 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/download/1980-4512.../27698>. Acesso em: 17 mar. 2017.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista: Dossiê EaD*, Curitiba: UFPR, Edição especial n. 4/2014. p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>. Acesso em: 19 jul. 2016.

VICTORINO, A. L. Q.; HAGUENAUER, C. J. *Avaliação em EAD apoiada por Ambientes Colaborativos de Aprendizagem no programa de capacitação para a Qualidade da COPPE/UFRJ*. Abril/2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/159-TC-D3.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZERBINI, T. *Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2003.

_____. *Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007.

ZERBINI, T., ABBAD, G. *Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala*. V. 13, n. 2, p. 177-187. Psico-USF: Itatiba, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200005. Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. *Reação ao desempenho do tutor em um curso a distância - validação de uma escala*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Ano 9, n. 2, p. 447-463. UERJ: Rio de Janeiro, 2009a. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a12.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. *Reação aos procedimentos instrucionais de um curso via internet: validação de uma escala*. Estudos de Psicologia, 26(3), p. 363-371. USP: Campinas, 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a09.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Convido-o a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**A AVALIAÇÃO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**”, que faz parte do meu projeto de mestrado no curso de Letras da Universidade de Taubaté - UNITAU. O objetivo deste estudo é tecer considerações sobre a avaliação em um ambiente virtual de aprendizagem, tomando como base a plataforma virtual do projeto de pesquisa do professor Dr. Carlos Alberto de Oliveira do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU. Focando a Aprendizagem, serão estudadas as características dos aprendentes (estratégias de aprendizagem e frequência na utilização da plataforma) e suas reações ao desempenho do tutor e aos procedimentos instrucionais. Como Objetivo Geral, a dissertação visa discutir como é a avaliação na Plataforma Virtual do Mestrado em LA da UNITAU, e discutir como e qual é a percepção que o corpo alunado tem dessa avaliação. Nos Objetivos Específicos, tentaremos responder as seguintes inquirições: Quais características relacionadas ao perfil possuem os IA do Mestrado em Linguística Aplicada?; Qual o tipo de interação que a avaliação estabelece com os IA?; Qual a instrução que foi dada para a avaliação?; Quais tipos de avaliações foram propostos?; Como o IA tem que fazer/responder a avaliação?; No percurso da avaliação até a resposta final existem mecanismos para que ele sane suas dúvidas?; Como os IA resolvem uma dúvida após enviadas as respostas da avaliação e qual a devolutiva para ela?; Existe a possibilidade dos trabalhos com respostas erradas, serem corrigidos pelos IA e enviados novamente para avaliação pelo tutor?. Para tal, preciso de sua colaboração para poder obter as informações necessárias. Sua forma de participação consiste em responder a um conjunto de questionários. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo seu anonimato.

Coloco-me à disposição para mais informações pelo *e-mail* **profclayton@aedu.com** ou **henrisantos@ymail.com**. Outros esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o **Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira**, responsável pela orientação deste projeto.

Por favor, informe alguns dados pessoais:

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	
Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Idade	
Formação / Graduação	<input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/>
Experiência anterior em cursos EAD	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

ANEXO B

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO – EAD

Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU

O Roteiro de Análise foi criado pela psicóloga Dra. Lara Barros Martins em 2012, para cursos de graduação em EAD, sendo realizada para a presente pesquisa pequenas alterações, para adequar-se ao Mestrado em Linguística Aplicada.

Nome do Curso: MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA	Carga Horária Diária: TL - 6 h/a cada - aulas de 45 min (encontros semanais aos sábados) NTIC - 5 h/a cada - aulas de 45 min (encontros às sextas-feiras)
Origem do Curso: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ / SP	Carga Horária Total: TL - 10 semanas - 60 h/a NTIC - 9 semanas - 45 h/a
Público-Alvo: Alunos do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU – turma 2015/2016	Data da Análise: Novembro de 2015 a julho de 2016.
Responsável pela Análise: Clayton Henrique dos Santos	Disponibilização de Tutoria: (X) Sim () Não Tipo de Tutoria: (X) Ativa () Passiva

ORIENTAÇÃO GERAL

A análise das Revistas foram realizadas pelo responsável do Projeto de Pesquisa, também aluno do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, turma 2015/2016, sendo orientado e acompanhado pelo Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira.

PARTE 1

Nesta primeira etapa, foram analisadas as Revistas Virtuais Teorias Linguísticas (TL) e As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), registrando nos parêntesis à esquerda notas de 1 a 5 pontos, e NA (não se aplica), nas situações em que as revistas não abordaram o conteúdo descrito no item.

1	2	3	4	5
<i>Nenhum dos Casos</i>	<i>Menos da Metade dos Casos</i>	<i>Metade dos Casos</i>	<i>Mais da Metade dos Casos</i>	<i>Todos os Casos</i>

OBJETIVOS INSTRUCIONAIS

- | | | |
|-------|----|---|
| (5) | 1. | Descrição em termos de desempenhos observáveis. |
| (5) | 2. | Precisão na escolha do verbo de ação quanto à descrição do comportamento esperado. |
| (5) | 3. | Existência de critério. |
| (5) | 4. | Descrição clara do objeto de ação. |
| (5) | 5. | Definição clara das condições para a realização dos comportamentos esperados (quando essencial sua especificação) |

ADEQUAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS

(3)	6.	Adequação das estratégias instrucionais às características da clientela (Alunos do Mestrado).
(4)	7.	Adequação das estratégias utilizadas à natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor).
(4)	8.	Adequação das estratégias utilizadas ao nível de complexidade dos objetivos instrucionais (com base nas taxonomias de Bloom e Simpson).
(3)	9.	Diversificação das estratégias utilizadas ao longo do curso. (X) Sim () Não. Especifique no final.
(3)	10.	Estratégias favorecem a interação entre os participantes (discussões presenciais e/ou virtuais, elaboração de trabalhos em grupos, etc.).
(5)	11.	Fornecimento de exemplos que ilustrem, dentro do contexto de trabalho dos participantes, os conteúdos apresentados.
(2)	12.	Utilização de recursos de apoio à aprendizagem (equipamento de videoconferências, chats, fóruns, etc.).
(2)	13.	Fidelidade dos recursos de apoio à aprendizagem (simulações, vídeos, estudos de caso, videoconferências, discussões em chats, fóruns, etc.) às situações reais de trabalho.
(5)	14.	Linguagem dos módulos do curso compatível com o nível de formação dos participantes.
(5)	15.	Fidelidade dos conteúdos à situação real de trabalho.
(5)	16.	Pertinência dos tópicos de informações adicionais (links de outros endereços, glossário, bibliografia).

AC*	EF*	EXERCÍCIOS
(2)	(5)	17. Exercícios compatíveis com a natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor).
(2)	(3)	18. Exercícios compatíveis com o nível de complexidade dos objetivos instrucionais (referência: taxonomias de Bloom e Simpson) - possibilitam a prática descrita no objetivo instrucional.
(2)	(3)	19. Exercícios (estudos de caso, simulações, exercícios de fixação, discussões, etc.) simulam a situação real de trabalho.
(2)	(3)	20. Exercícios contêm situações diferentes das exemplificadas durante o curso, baseadas no conteúdo apresentado.
(1)	(5)	21. Exercícios são seguidos de feedback.

*AC=Atividades Complementares; EF=Exercícios de Fixação.

PARTE 2

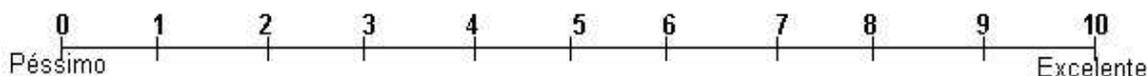
Foram utilizados os códigos: “S” (sim), diante dos itens que descrevem os materiais em estudo, “N” (não), diante das características que não descrevem este material e “NA” (não se aplica), nos casos que não sejam pertinentes para o curso em estudo.

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES		
(S)	22.	Adequação da carga horária sugerida com relação ao volume de conteúdos apresentados.
(S)	23.	Informação ao participante da estimativa de tempo a ser gasto em cada módulo.
(S)	24.	Informação ao participante da estimativa de tempo a ser gasto com as atividades práticas.
(S)	25.	Existência de um programa.
(S)	26.	Disponibilização do programa no início do curso.
(S)	27.	Existência de avaliações de aprendizagem.
(S)	28.	Diversidade nas avaliações de aprendizagem.
(S)	29.	Adequação das avaliações de aprendizagem aos conteúdos.
(S)	30.	Exigência de uma menção final mínima para a conclusão do curso.
SEQUENCIAÇÃO DO ENSINO		
(S)	31.	Explicitação dos pré-requisitos necessários ao ingresso no curso.
(S)	32.	Sequenciação adequada dos módulos.
(S)	33.	Sequenciação dos conteúdos dentro de cada módulo.
(S)	34.	Sequenciação dos conteúdos atinge o nível de complexidade dos objetivos.

FONTES DE INFORMAÇÃO: BIBLIOGRAFIA E OUTROS MEIOS	
(S)	35. Apresentação das fontes bibliográficas utilizadas.
(S)	36. Utilização de bibliografia atualizada (década de 90 em diante).
(S)	37. Indicação de fontes alternativas de informações sobre os temas tratados no treinamento (livros, periódicos, sites, etc.).
INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE AS DISCIPLINAS	
(S)	38. Orientação geral sobre o uso do material (sequência de passos para utilizar o material).
(N)	39. Flexibilidade do ambiente eletrônico na sequência de aprendizagem.
(N)	40. Possibilidade de mudança e adequação do material utilizado.

ANEXO C – REAÇÃO AOS PROCEDIMENTOS INSTRUCIONAIS

Avalie os procedimentos instrucionais, utilizando a escala abaixo que varia de 0 (péssimo) a 10 (excelente). Após a leitura, escolha uma nota no ponto da escala (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9 ou 10) que represente sua opinião sobre a qualidade das disciplinas TL e NTIC ofertadas no modelo EAD, que você realizou. Registre sua resposta e não deixe questões em branco.

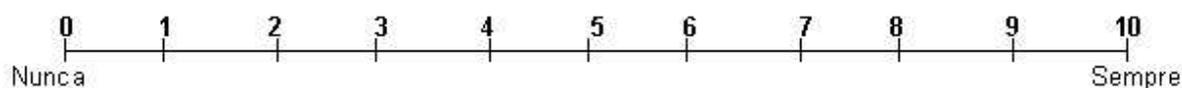


Itens	Nota
1. Relação do conteúdo das Revistas (TL e NTIC) com os objetivos do Mestrado	
2. Relação entre os conteúdos das disciplinas e sua dissertação	
3. Apresentação das unidades das revistas sequenciada	
4. Linguagem apresentada nas revistas eletrônicas	
5. Leituras propostas nas revistas	
6. Avisos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	
7. <i>Links</i> disponíveis para acesso no AVA	
8. Orientação e atividades propostas para composição da nota final	
9. Quantidade de conteúdo e tempo previstos para as disciplinas	
10. Fóruns (apresentação/dúvidas/notícias/discussões), Chat, troca de mensagens, entre alunos, e aluno e tutor.	

ANEXO D – REAÇÃO AO DESEMPENHO DO TUTOR

Avalie a tutoria durante a realização das disciplinas, utilizando de 0 (nunca) a 10 (sempre), marcando a nota na escala (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9 ou 10) que melhor lhe convém sobre a frequência e comportamento do tutor nos itens abaixo, não deixando questões em branco.

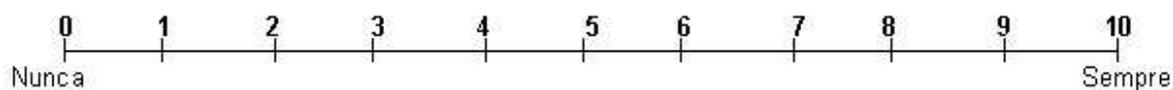
Nome do tutor	Carlos Alberto de Oliveira
Disciplina	TL e NTIC
Turma (ano/semestre)	Mestrado 2015 – 2016



Itens	Nota
1. Instiga e incentiva os alunos a utilizarem o fórum, o chat e a mensagem?	
2. Direciona os alunos para discussões coletivas para resolução de dúvidas?	
3. Compreende os motivos que dificultam a participação na disciplina?	
4. Trata os alunos com respeito, elogiando e fazendo críticas construtivas?	
5. É disponível para orientações?	
6. Segue o ritmo da aprendizagem dos alunos e considera suas opiniões?	
7. Faz uso de sua experiência profissional nas orientações?	
8. Suas respostas sanam as dúvidas dos alunos?	
9. Apresenta linguagem isenta de erros da língua portuguesa, e articula de forma compreensível?	
10. Trabalha casos reais (práticos da disciplina) para resolução pelos alunos?	
11. Direciona ao aprendizado, sem dar respostas prontas?	
12. Utiliza os recursos interacionais disponíveis nas Revistas Eletrônicas?	
13. Altera a forma de explicar, quando não compreendido pelo aluno?	
14. Indica fontes de pesquisa sobre os temas da disciplina.	

ANEXO E - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Escolha uma nota de 0 (nunca) a 10 (sempre), para descrever a frequência sobre seu comportamento durante as disciplinas. Registre à direita de cada item, não deixando questões em branco.



Itens	Nota
1. Diante das dificuldades nas disciplinas, manteve a calma?	
2. Repeti a mim mesmo, quando me senti ansioso(a), que tudo sairia bem ao final da disciplina.	
3. Na hipótese de baixo rendimento e possíveis erros, manteve a calma?	
4. Esforcei-me para permanecer atento e interessado no assunto?	
5. Elaborei perguntas e revisei a matéria para verificar o que aprendi?	
6. Recorri ao tutor para esclarecer dúvidas?	
7. Recorri aos colegas para esclarecer dúvidas?	
8. Pesquisei em outras fontes para auxiliar na compreensão do assunto estudado?	
9. Apliquei o conteúdo na prática, para reforçar o aprendizado?	
10. Fiz as questões propostas ao longo da disciplina?	
11. Anotei, li e fiz resumos, de todo o conteúdo das revistas?	
12. Compreendi a importância do conteúdo e implicação em minha dissertação?	
13. Fiz uma ligação entre a disciplina e meus conhecimentos anteriores?	
14. Percebi situações práticas na qual poderia aplicar os conteúdos da disciplina?	

ANEXO F – ATOS NORMATIVOS E PARECERES

Atos normativos atualizados sobre ensino a distância (BRASIL, MEC, 2016).

- Parecer CNE/CES nº 78/96, aprovado em 7 de outubro de 1996 - Solicita estudo sobre a adoção de medidas coibindo a revalidação de diplomas de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino a distância, oferecidos pelo Colégio Brasileiro de Aperfeiçoamento e Pós-Graduação-COBRA.
- Parecer CNE/CEB nº 15/1997, aprovado em 3 de novembro de 1997 - Responde consulta sobre ensino fundamental e médio (supletivo) com utilização de metodologia de ensino a distância.
- Parecer CNE/CEB nº 31/2000, aprovado em 2 de outubro de 2000 - Consulta sobre ensino a distância.
- Parecer CNE/CEB nº 10/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 - Responde consulta sobre convênio entre instituições de educação profissional para ministrar cursos de educação técnica profissional a distância.
- Parecer CNE/CEB nº 28/2001, aprovado em 6 de agosto de 2001 - Consulta sobre a viabilidade de ministrar cursos de Ensino Fundamental e Médio a distância em outros Estados da Federação.
- Parecer CNE/CEB nº 41/2002, aprovado em 02 de dezembro 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 31/2004, aprovado em 6 de outubro de 2004 - Curso Normal de nível médio, na modalidade a distância.
- Parecer CNE/CEB nº 17/2005, aprovado em 3 de agosto de 2005 - Consulta sobre financiamento da Educação a Distância, no ensino público, com recursos vinculados a que se refere o Artigo 212 da Constituição Federal.
- Parecer CNE/CES nº 14/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Solicita informações sobre cursos de Educação Superior a distância.
- Parecer CNE/CES nº 241/2006, aprovado em 4 de outubro de 2006 - Consulta sobre o procedimento necessário para a oferta de curso de pós-graduação lato sensu a distância.
- Parecer CNE/CES nº 195/2007, aprovado em 13 de setembro de 2007 - Diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para

credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto no 5.773/2006.

- Parecer CNE/CES nº 197/2007, aprovado em 13 de setembro de 2007 - Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6º, inciso V, do Decreto no 5.773/2006.
- Parecer CNE/CEB nº 25/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008 - Consulta se os recursos do FUNDEB podem ser aplicados em programas de formação a distância para a Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
- Parecer CNE/CES nº 238/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009 Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não-educacionais, na modalidade presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização, e apresenta disposições transitórias.
- Parecer CNE/CES nº 18/2010, aprovado em 27 de janeiro de 2010 - Reexame do Parecer CNE/CES nº 238, de 7/8/2009, que dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não-educacionais, na modalidade presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização.
- Parecer CNE/CES nº 195/2010, aprovado em 6 de outubro de 2010 - Consulta referente a professor orientador em cursos de graduação na modalidade a distância.
- Parecer CNE/CES nº 267/2010, aprovado em 10 de dezembro de 2010 - Normas transitórias para o credenciamento especial de instituições não educacionais, nas modalidades presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização.
- Resolução CNE/CES nº 4, de 16 de fevereiro de 2011 Dispõe sobre normas transitórias acerca do credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências.
- Parecer CNE/CP nº 3/2011, aprovado em 31 de maio de 2011 - Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 18/2010, que trata do reexame do Parecer CNE/CES nº 238/2009, que dispõe sobre a revogação das normas para o

credenciamento especial de instituições não educacionais, nas modalidades presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização.

- Resolução CNE/CES nº 7, de 8 de setembro de 2011 - Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 12/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
- Parecer CNE/CEB nº 2/2015, aprovado em 11 de março de 2015 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 12/2012, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), no âmbito da Educação Básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 2/2015, que reexaminou o Parecer CNE/CEB nº 12/2012, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), no âmbito da Educação Básica, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016 - Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
- Parecer CNE/CES nº 564/2015, aprovado em 10 de dezembro de 2015 - Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
- Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.