

Telma Brito Rocha

# A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO *ON-LINE*

**A PRÁTICA AVALIATIVA NA  
EDUCAÇÃO *ON-LINE***



**Universidade do Estado da Bahia – UNEB**

José Bites de Carvalho  
**Reitor**

Marcelo Duarte Dantas de Ávila  
**Vice-Reitor**



**Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB**

**Diretora**

Sandra Regina Soares

**Conselho Editorial**

<b>Titulares</b>	<b>Suplentes</b>
Agripino Souza Coelho Neto	Jussara Fraga Portugal
Alan da Silva Sampaio	José Ricardo Moreno Pinho
Cesar Costa Vitorino	Leticia Telles Cruz
Cláudio Alves de Amorim	Marluce Alves dos Santos
Elizeu Clementino de Souza	Minervina Joseli Espínola Reis
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Marilde Queiroz Guedes
Lícia Maria de Lima Barbosa	Carmélia Aparecida Silva Miranda
Maristela Casé Costa Cunha	Natan Silva Pereira
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira	Neila Maria Oliveira Santana
Nilson Roberto da Silva Gimenes	
Reginaldo Conceição Cerqueira	Marcos Antonio Vanderlei
Rosemary Lapa de Oliveira	Baktalaia de Lis Andrade Leal
Rudval Souza da Silva	Mônica Beltrame
Simone Leal Souza Coité	Ana Lúcia Gomes da Silva

Telma Brito Rocha

**A PRÁTICA AVALIATIVA NA  
EDUCAÇÃO *ON-LINE***

Salvador  
EDUNEB  
2022

© 2022 Autora

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,  
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional.  
Publicado no Brasil em 2022.

**Coordenação Editorial**

Fernanda de Jesus Cerqueira

**Coordenação de Design**

Sidney Silva

**Revisão Textual e Normalização**

Tikinet Edições Ltda

**Diagramação e Capa**

George Luis Cruz Silva

**Ficha Catalográfica**

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

---

Rocha, Telma Brito

A prática avaliativa na educação *on-line*/ Telma Brito Rocha. – Salvador: Eduneb,  
2022.

98 p.: il.

Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2244>

ISBN 978-65-89492-11-5

1. Educação. 2. Aprendizagem - Avaliação. I. Título.

CDD: 370

---

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

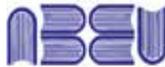
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 – Salvador – BA

editora@listas.UNEB.br

portal.UNEB.br

Esta Editora é filiada à



Associação Brasileira das  
Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>AVALIAÇÃO: HISTÓRIA, FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES</b>	<b>10</b>
AVALIAÇÃO COMO EXAME	11
AVALIAÇÃO COMO MEDIDA	12
AVALIAÇÃO QUALITATIVA	14
<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ON-LINE</b>	<b>19</b>
FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES	20
DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO	24
<b>OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ON-LINE</b>	<b>31</b>
RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)	32
CURADORIA DE INTERFACES DE ATIVIDADES AVALIATIVAS NO MOODLE	37
<b>A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO ON-LINE</b>	<b>58</b>
AVALIAÇÃO: FORMATIVA, MEDIADORA E DEMOCRÁTICA	59
CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS	67
DESENHO DIDÁTICO E PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>88</b>
<b>SOBRE A AUTORA</b>	<b>99</b>



## PREFÁCIO

O sentido deste livro. É sobre ele que vos falarei neste prefácio explicando por que o livro, *A Prática avaliativa na educação on-line*, faz todo o sentido. Este sentido é, na verdade, múltiplo, e, entre vários outros que poderia enunciar, escolhi destacar três que encontrei nesta obra de Telma Brito Rocha, porque sublinham, particularmente, a atualidade e a pertinência deste texto.

**Sentido nº 1:** a avaliação constitui um fator fundamental da qualidade dos processos de aprendizagem, sendo deles indissociável.

Por isso, abordar a prática avaliativa é, desde logo, uma atitude pedagógica fundamental, e ela está bem presente neste livro. Parafraseando a autora, a avaliação deve estar integrada à organização do processo didático, em face da relação com o ensino e o planejamento da prática docente que visa a conquista de saberes.

**Sentido nº 2:** a avaliação é entendida como um processo formativo, mediador e democrático que envolve o comprometimento de todos os sujeitos com o processo de aprendizagem.

Nos nossos sistemas educativos, a prática da avaliação encontra-se, ainda, muito ligada à mensuração dos conhecimentos adquiridos no final de um processo, em lugar de ser vista como um instrumento para promover a aprendizagem. Este livro dá-nos conta da evolução histórica das concepções de avaliação desde a avaliação como medida, tecnicista, desligada da aprendizagem e do diálogo entre os seus atores, levando-nos até as novas abordagens ancoradas no desenvolvimento das perspectivas sobre o que significa aprender. Põe a tônica na importância da natureza qualitativa da avaliação enquanto processo dialógico extremamente importante para promover a aprendizagem, entendida como um processo de construção do conhecimento. Um processo que é, em si, “formador” de alunos, que aprendem com o próprio ato avaliativo, e também de docentes, que têm, assim, indicadores que favorecem a autorreflexão e ajudam a guiar adequadamente o processo de ensino, tornando-o mais ético, equitativo e democrático. É urgente expandir esta abordagem, e este livro contribui para esse desiderato.

**Sentido nº 3:** este livro vai direto à necessidade incontornável de abordagem da avaliação nos novos cenários de aprendizagem, designadamente em contextos digitais.

Se as práticas tradicionais de avaliação são cada vez mais problematizadas no ensino presencial, existem hoje outros contextos de aprendizagem, híbridos ou totalmente a distância, em que esta problematização se torna ainda mais inadiável. Os novos cenários de aprendizagem em que o *e-learning* está presente tornam imperativo repensar o processo de

ensino e aprendizagem. Considerando que a avaliação está intrinsecamente ligada a este processo, estes novos contextos de aprendizagem e as suas características têm determinado, em grande parte, o repensar dos modelos pedagógicos convencionais e das suas práticas avaliativas. Telma Brito Rocha sabe como é importante usar e potenciar estes contextos e as suas interfaces, dedicando-lhe a atenção que se impõe. Uma atenção que conceptualiza, que se preocupa em fundamentar e alicerçar teoricamente os conceitos, estabelecendo fronteiras e desfazendo equívocos, ao mesmo tempo que mobiliza o saber emanado da sua ampla prática docente.

Assim, neste livro, além dos sentidos já assinalados, encontramos um modo de abordagem também merecedor de destaque. A abordagem da autora surge devidamente ancorada na literatura, na pesquisa teórica, mas, simultaneamente, assenta na experiência vivida, na imersão da pesquisadora no terreno de pesquisa, conferindo-lhe uma dupla autoridade, a do saber teórico interligado ao saber experiencial. Nesse âmbito, este texto brinda-nos com uma curadoria digital de interfaces de atividades avaliativas na plataforma Moodle que agrega um imenso potencial pedagógico posto, assim, à disposição de quem o queira explorar e com ele potenciar o seu trabalho docente.

A simples utilização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem e avaliação não evidencia, necessariamente, perspectivas de ensino transformadoras, por isso, o uso dessas interfaces requer a exploração do seu poder dialógico, porque, como defende a autora e como preconizam as perspectivas sócioconstrutivistas, é na interatividade que se produz a aprendizagem. É essa, em última instância, a sua aposta. É esse o sentido fundamental deste livro.

Lisboa, abril de 2021.

Lúcia Amante

Universidade Aberta, LE@D - Portugal



## INTRODUÇÃO

A avaliação, como uma prática estruturante do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, é elemento orientador do trabalho docente e constitui desafio na sala de aula presencial, e, mais ainda, na educação *on-line*, dada as suas especificidades. Nesse contexto, a avaliação deve estar integrada à organização do processo didático, em face da relação com o ensino e planejamento da prática docente, bem como aos ambientes virtuais como espaços coletivos de conquistas de saberes.

Desse modo, este livro busca contribuir com apresentação de pressupostos teóricos da avaliação ao longo da história, apontando suas concepções para compreender seu processo na prática da educação *on-line*; um contexto de ensino e aprendizagem baseado em suportes digitais, interatividade e hipertextualidade.

Com o compromisso de discutir caminhos para desenvolvimento da prática avaliativa na educação *on-line*, do planejamento pedagógico, dos processos didáticos que favorecem a regulação contínua da aprendizagem, surge o seguinte problema: como docentes podem construir suas propostas de ensino e aprendizagem utilizando ambientes virtuais de aprendizagem para promover uma avaliação formativa, mediadora e democrática?

Para responder esta questão, este livro propõe uma reflexão e ação a partir da revisão de literatura, de uma curadoria das interfaces de atividades avaliativas e do compartilhamento de experiências vividas na docência da autora. A plataforma de gestão de ensino aprendizagem escolhida foi o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*); em português, significa ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos. É um *software open-source*, ou seja, seu código fonte é aberto, está disponível para download a qualquer pessoa, com possibilidade de colaboração entre desenvolvedores.

Escrever sobre a prática avaliativa requer uma metodologia coerente com essa dinâmica, uma abordagem de pesquisa que “[...] o insira no processo como um sujeito implicado nessa emergente rede de relações.” (SANTOS, 2019, p. 98).

Destarte, a partir de uma metodologia qualitativa, utilizei a revisão de literatura com o objetivo de comprovar e argumentar com máxima profundidade as perspectivas levantadas, assumindo um rigor indispensável ao objetivo que se deseja alcançar.

Na literatura especializada, existe uma grande quantidade de enfoques sobre avaliação, porém, não será minha intenção tratar de todos aqui. Pretendo trazer fundamentos, características, bem como aspectos relacionados ao planejamento e contribuições da didática na prática avaliativa em cursos *on-line*.

Assim, optei, no primeiro capítulo, por discutir as concepções de avaliação a partir dos séculos XVI e XVII, quando surgiu a prática dos exames escolares, em seguida, analisar a concepção de medida criada nas primeiras décadas do século XX, e nas situações em que tais concepções se encontram ainda hoje, sublinhando casos presentes na atual prática de avaliação de Cursos a Distância, no Ensino Remoto ou no Ensino Híbrido.

No segundo capítulo, apresento as diretrizes que norteiam a prática avaliativa dos(as) discentes e a avaliação das instituições, como: os decretos nº 9.057 e nº 9.235 (BRASIL, 2017a; 2017b), ambos publicados em 2017, que revogaram os decretos nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006) e nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005), respectivamente; a Portaria nº 2.117/2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre o aumento da carga horária de EaD em cursos presenciais de graduação; a Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020c), que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da covid-19, bem como a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b), que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), que altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009); parecer CNE/CP nº 19/2020 (BRASIL, 2020b), aprovado em 8 de dezembro de 2020, homologado pelo despacho do Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 10 de dezembro de 2020, que trata das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b), e, estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020a).

No capítulo três, demonstro como os Objetos de Aprendizagem (OAs) são recursos importantes no desenvolvimento da educação *on-line*. No entanto, nem todos OAs são Recursos Educacionais Abertos (REA), que podem ser utilizados sem necessidade de solicitar a permissão do dono dos direitos autorais. Desenvolvo, ainda, uma curadoria de interfaces de atividade avaliativas no Moodle. Essas possibilidades garantem práticas pedagógicas com maior flexibilidade, horizontalidade e transparência, uma vez que a comunicação todos com todos é incentivada, prezando por colaborações para conquista de saberes.

No capítulo quatro, proponho pensar a prática avaliativa a partir da ideia do hipertexto e da interatividade como metáfora no campo educacional, uma vez que se faz necessário refletir sobre uma prática pedagógica que redefina os papéis de autor e leitor, de leitura e escrita, de ensino e aprendizagem. Todavia ainda temos desenho didático de cursos *on-line*, com práticas que muito se assemelham à lógica da comunicação de massa, um emissor que transmite para muitos, logo, recepção separada da emissão, sem interatividade entre docentes e discentes.

Nesse sentido, o livro pretende colaborar didaticamente para avaliar a educação *on-line*, com sugestão de construção de plano de aula, uso de REA, critérios avaliativos, qualitativos e quantitativos, bem como *podcast*, vídeos e documentários que possam ampliar o repertório sobre o tema. O objetivo não é criar modelos, mas compartilhar propostas utilizando interfaces avaliativas no Moodle que podem ser desenvolvidas com atividades síncronas e assíncronas com mais interação. Por conseguinte, que essa prática avaliativa seja realizada com estratégias didáticas que garantam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e estabeleça formas igualitárias de diagnosticar as competências construídas pelos discentes.



## AVALIAÇÃO: HISTÓRIA, FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

A avaliação está presente nas diversas áreas da atividade humana. O seu campo conceitual sofre influência das transformações sociais que historicamente ocorrem. Por isso, a avaliação está presente nas diversas áreas da atividade humana. Todos nós somos capazes de ajuizar, estimar, apreciar, classificar, analisar. Todos nós avaliamos e somos, inevitavelmente, avaliados. Avaliar é um ato que gera uma opinião, por isso implica em julgamento e pressupõe o estabelecimento de concepção, modo de ver, ponto de vista.

Luckesi (1995) afirma que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Para o autor, é juízo de valor porque

[...] significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações “físicas” do objeto [...] esse julgamento se faz com base nos *caracteres relevantes da realidade* (do objeto da avaliação). [...] a avaliação conduz a uma *tomada de decisões*. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de “não-indiferença”, o que significa obrigatoriamente uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem. (LUCKESI, 1995, p. 33, grifos do autor).

Luckesi afirma que os julgamentos são elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação, e, normalmente, na prática docente se dá sob o arbítrio da autoridade pedagógica. O autor acredita que a prática da avaliação no campo educacional estipulou como função do ato de avaliar a classificação, e não o diagnóstico, como deveria se constituir. O julgamento de valor, que deveria ter a função de possibilitar a tomada de decisão sobre o objeto que se avalia, transforma-se em função estática para classificar um objeto ou discente a um padrão que já vem definido e é determinante. Quando se avalia dessa forma, pouco se reflete, constitui-se, apenas, meio de julgar essa prática, o que a torna limitada.

Portanto, a avaliação não é uma atividade neutra, ou apenas técnica, ela não acontece num vazio conceitual. A avaliação reflete um juízo de valor, um “[...] processo decisório cujo centro é a tomada de decisão humana, envolve elementos lógicos, biológicos, psicológicos, ambientais, sociais e políticos.” (TENÓRIO; FERREIRA, 2011, p. 16), ou seja, expressa uma concepção de mundo e de educação impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador e quais são suas ideias.

Partindo dessas considerações introdutórias, a proposta, a seguir, é apresentar as concepções de avaliação assumidas desde o século XVI, chamadas comumente de “Pedagogia Tradicional”, na qual a concepção de avaliação e exame se equivalem. Na continuidade, veremos a concepção de avaliação como medida, que obteve o seu apogeu com a denominada “Pedagogia Tecnista”; ambas – exame e medida – são bases que fundamentam a avaliação quantitativa. Por fim, trataremos da concepção qualitativa da avaliação.

## AVALIAÇÃO COMO EXAME

A avaliação é um ato antigo na história, há mais de dois mil anos a China já fazia exames de seleção de homens para o exército. Na antiga Grécia, existia a prática da *docimasia*, que era uma conferência das aptidões morais dos candidatos para funções públicas, nenhum desses casos se tratava de avaliação escrita. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 15), é também interessante observar que “[...] esses procedimentos avaliativos já carregavam certo sentido de interesse público; formalmente pouco elaborados, foram os precursores dos concursos hoje largamente praticados.”

No campo da educação, as práticas de avaliação, sob a forma de exames e provas, foram aplicadas, inicialmente, em colégios católicos da ordem jesuítica e em escolas protestantes a partir do século XVI. Conforme Luckesi (2003, p. 16),

[...] a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII) [...].

No século XVI, a pedagogia jesuítica buscava, por meio da educação, uma hegemonia católica como fundamento do seu projeto, por isso usavam muito rigor nos procedimentos para um ensino eficiente, através de provas e exames. No século XVII, a pedagogia comeniana deu atenção à ação do(a) professor(a) como central no processo educacional, ao mesmo tempo utilizava os exames para estimular os estudantes no trabalho intelectual da aprendizagem. Para Comenius – grafia do nome do bispo em latim –, o exame era um recurso útil à prática docente.

Nesse sentido, é importante discutir os fundamentos de um currículo inspirado na concepção de Comenius que, resumido a uma série de programações em torno de objetivos de concepção positivista, tenta controlar, experimental e externamente, o sujeito que aprende. O ensino tem como objetivo mudar a conduta do aluno, controlar sua forma de raciocinar, seus pensamentos, sentimentos e atitudes.

Esse currículo, estruturado por meio de objetivos de conduta, oferece uma visão instrumental do conhecimento. Segundo Doll Júnior (2002, p. 44), esse tipo de currículo tem orientação mecanicista, seus objetivos “[...] estão fora e são determinados antes do processo instrucional; uma vez firmemente estabelecidos, eles são ‘conduzidos ao longo’ do currículo.”

Através dos valores de controle, certeza, eficácia, precisão, previsibilidade e padronização é que o avaliador, único produtor do conhecimento, concebe suas classificações para os avaliados, meros consumidores de informações.

Assim, a avaliação por exame não considera o desenvolvimento do processo curricular. A avaliação assume, tão somente, mera função de verificar se os objetivos estabelecidos no currículo foram alcançados. Ela serve para controlar o sistema, através do culto e da obsessão pela eficiência.

Nessa perspectiva, existem várias implicações relacionadas com o processo educacional. A combinação, seriação de conteúdos e objetivos por disciplinas, organiza o ensino, mas não necessariamente o processo de aprendizagem. O docente se preocupa em cumprir o programa e, por conseguinte, desconsidera o processo ensino-aprendizagem. Logo, a avaliação desenvolve-se numa direção contrária ao objetivo maior que é a aprendizagem.

Refletir sobre o tempo pedagógico no processo de ensinar, aprender e avaliar é uma ação necessária à prática docente. Assista ao documentário *Quanto tempo o tempo tem*, 2015, dirigido por Adriana Dutra e Walter Carvalho. O roteiro aborda o conceito de tempo para várias civilizações, a questão da falta dele no mundo contemporâneo e suas consequências. Esse documentário pode nos ajudar a pensar o tempo escolar, acadêmico, para os processos de aprendizagem na atualidade.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 14), “[...] a avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou.” Nesse sentido, praticamos exames em vez de avaliação no aspecto educacional de conquistas de aprendizagens.

Em consonância com Luckesi (2003), podemos verificar resquícios dessa Pedagogia do Exame em algumas avaliações nacionais, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – o extinto “Provão”. Segundo o autor, essas avaliações reforçam mais a cultura do exame do que a cultura da avaliação.

Com essa crítica, Luckesi (2003) não despreza a importância da utilização do exame em concursos, pois esses requerem uma certificação de conhecimentos, no entanto, sua crítica recai sobre a sala de aula, da educação básica ou superior, de cursos presenciais ou a distância, lugares onde a avaliação deveria preponderar como diagnóstico, como meio de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, e não haver dominância de exames classificatórios. Luckesi (2003, p. 43) afirma que a função do diagnóstico é tomar conhecimento de dados que “[...] qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção.”

## AVALIAÇÃO COMO MEDIDA

Nos Estados Unidos da América (EUA), nas duas primeiras décadas do século XX, os estudos sistematizados sobre avaliação da aprendizagem ganham relevância a partir do trabalho do psicólogo Edward L. Thorndike (1874-1949) sobre os testes educacionais. Nessa natureza de instrumento, não se diferenciavam avaliação e medida, o objetivo era classificar e determinar os progressos realizados com testes psicológicos, baseados nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação eram tidas como condições indispensáveis. Como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 17), o aperfeiçoamento desses instrumentos de medição ocupou essas duas décadas, e a “[...] avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes.”

Na década de 1930, ampliou-se a ideia de mensuração através de novos testes padronizados para estudos e pesquisas mais abrangentes sobre o desempenho dos alunos. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 18), o uso da expressão “[...] avaliação educacional, cunhada por Ralph Tyler [...]”, em 1934, trouxe importante contribuição. Foi a partir daí que se criaram vários procedimentos de avaliação, tais como, inventários, escalas, listas de registro de comportamentos e questionários para coletar informações referentes ao desempenho dos discentes, tendo em vista, ainda, os objetivos curriculares. Nessa forma de avaliar, a maior preocupação era a elaboração de instrumentos e testes eficientes.

Essa sistematização permitiu que Ralph Tyler publicasse, em 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*, pela editora da Universidade de Chicago. No livro, o autor expressou a concepção de avaliação por objetivos, a qual permitia verificar se os objetivos estabelecidos num programa curricular estavam sendo atingidos. Ainda fornecia informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados.

Para Dias Sobrinho (2003, p. 19), a avaliação, nessa concepção, é

[...] um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.

A ideia da avaliação, seja para medir comportamentos ou aprendizagens, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo positivismo. A avaliação, nesse período, se desenvolveu sob as bases do paradigma científico, caracterizada pela pedagogia por objetivos que possuíam compromisso com a ideologia utilitarista da indústria que se estabelecia nos EUA no início do século XX. De acordo com esse pressuposto, a escola era uma instituição útil para o desenvolvimento econômico, que originou a ideia de eficiência na pedagogia. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 20), “[...] a avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e eficácia da escola, dos processos pedagógicos e administrativos.” Com essa finalidade, a avaliação, para o autor, dedica-se a elaborar instrumentos adequados ao diagnóstico para determinar o tempo de aplicação de uma tarefa, bem como os resultados de índices de aprovação dos discentes e a eficácia de uma gestão escolar.

No documentário *Race to now here* – lançado em 2010, nos EUA, dirigido por Vicki Abeles e Jessica Congdon –, é possível refletir criticamente sobre o caminho norte-americano dos testes padronizados, o desempenho e a meritocracia das políticas que determinam o financiamento da escola ainda no século XXI. Nos depoimentos de estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, verifica-se que testes e exames escolares em excesso são levados ao limite e geram doenças relacionadas com estresse, depressão e esgotamento dos estudantes.

Os estudos de avaliação da aprendizagem quase sempre estiveram conduzidos pelas teorias sobre currículo. No Brasil, mesmo antes da tradução do livro de Ralph Tyler, em 1974, com sua extensiva divulgação, já se discutia a avaliação da aprendizagem por meio de manuais de currículo, em que se estabeleciam as etapas do planejamento curricular atreladas à avaliação, meio pelo qual se controlava seu desenvolvimento. Destacam-se, na década de 1970, autores como Etel Bauzer Medeiros (1971), com a publicação *As provas objetivas: técnicas em construção*, pela Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e Haroldo M. Vianna (1973), com *Testes em educação*, pela Ibrasa, em São Paulo. Ambos elaboraram

publicações sobre avaliação da aprendizagem baseados em orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais criados por Ralph Tyler.

Bernadete Gatti (2014, p. 11) afirma que a “[...] preocupação com a avaliação de desempenho escolar não estava voltada ao sistema escolar como um todo, mas apenas em relação àqueles que poderiam ou não adentrar em curso de nível universitário.”

Esse movimento levou o sistema educacional brasileiro a se interessar pela formação de profissionais para a área de avaliação e rendimento escolar, como se chamava na década de 1970.

Assim, a partir da década de 1980, quando a sociedade brasileira passa pela transição democrática, com a elaboração da Constituição da República, promulgada em 1988, e as discussões sobre Novas Diretrizes para Educação Nacional, surge um novo movimento de valorização da escola. Esses acontecimentos históricos geraram interesse de pesquisadores para compreender o funcionamento interno da escola, suas interações, as práticas de avaliação e as concepções curriculares. Sousa (1995), ao analisar os marcos interpretativos das pesquisas sobre avaliação educacional na década de 1980, conclui que, a partir de sua segunda metade, existe uma característica de contraposição à visão tecnicista que se demonstra nos trabalhos produzidos. Segundo a autora, “[...] as pesquisas, ao denunciarem pressupostos epistemológicos dessa visão de avaliação, engendram novas perspectivas para a teoria da avaliação da aprendizagem.” (SOUSA, 1995, p. 48).

Nos anos de 1990, com a promulgação da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, amplia-se o acesso à escola com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Posteriormente, em 2006, instituiu-se pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro do mesmo ano, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que estende o financiamento à educação infantil e ao ensino médio. A partir de então, os mecanismos de avaliação do ensino, como conhecemos hoje, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Censo Escolar, começam a ser introduzidos como política governamental

[...] quando em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário). (GATTI, 2014, p. 11).

Como se pode notar, a tendência da avaliação como medida era conceber a avaliação como julgamento do desempenho do discente em face dos objetivos educacionais propostos. Nessa condição, a avaliação escolar assume um caráter quantitativo, o que se aprende equivale a uma certa quantidade de conhecimento ensinado, com finalidade de medir a qualidade da educação realizada pelos sistemas educacionais no país e classificar escolas e discentes.

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA

Como vimos anteriormente, a avaliação da aprendizagem assumiu, durante décadas, a identidade de um instrumento para análise de desempenho final do discente. No entanto, embora tivéssemos uma influência forte da avaliação como exame ou medida, mesmo em

1960, já existiam reações de alguns profissionais da educação às concepções tecnicistas e quantitativas da avaliação. As críticas eram diversas, os enfoques teóricos faziam oposição ao positivismo. No Brasil, esse enfoque ganha maior discussão no final dos anos 1970 e início dos 1980, quando o pensamento educacional brasileiro retoma a crítica ao empirismo, ao tecnicismo na área de avaliação.

No Brasil, essa concepção crítica marcou projetos entre 1982 e 1986; uma experiência importante na história do desenvolvimento de estudos sobre avaliação foi o projeto Edurural, em estados do nordeste brasileiro. A avaliação não envolveu apenas rendimento escolar, mas também outros fatores. O Ministério da Educação e Cultura<sup>1</sup> (MEC) analisou durante os quatro anos formas de gerenciamento, sistemas de monitorias, professores(as), organizações municipais de ensino, alunos, família. Desenvolveu instrumentos para avaliar as crianças de segunda a quarta séries, considerando sua pertinência: zona rural ou zona urbana, em classes, geralmente, multisseriadas. Para isso, realizou coletas de material dos alunos, trabalhou com o pessoal da região e depois deu forma final às provas. Segundo Gatti (2002, p. 23-24), “O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando conferir maior validade aos dados de rendimento escolar.”

Essa metodologia qualitativa desenvolvida pelo MEC garantiu coleta e análise, o que permitiu a elaboração de seminários para discutir o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, ajudando a programar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas economicamente. Sendo assim, no final dos anos 1980, o MEC tinha dados sobre o rendimento escolar do aluno e dos sistemas e fatores associados a eles.

A partir dos anos 1990, o MEC passou a propor orientações e subsídios técnicos em avaliação para os sistemas de ensino no país, e também assumiu o papel de avaliador e regulador como referência para políticas na área de educação básica e superior.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação passa a adotar como princípio a avaliação em processo. No item V do Art. 24,

V - a verificação do rendimento escolar observará entre seus critérios:  
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Como vimos anteriormente, experiências, pesquisas e publicações da área de educação foram fundamentais para a construção da concepção de avaliação qualitativa. Nas últimas quatro décadas, autores(as) como Bernadete Gatti, Pedro Demo, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Maria Teresa Esteban e Ana Maria Saul têm se dedicado ao campo da avaliação da aprendizagem com importantes contribuições. Para esses(as) autores(as), a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, e a avaliação tem o papel de contribuir positivamente para seu sucesso. Fundamentados a partir das teorias construtivistas e sociointeracionistas, se preocupam com o desenvolvimento cognitivo dos alunos,

---

<sup>1</sup> Em 1953, o então Ministério da Educação e Saúde, passa a se chamar oficialmente Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. Em 15 de março de 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MinC) pelo decreto nº 91.144. Em 1992, a lei nº 8.490, de 19 de novembro, transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995 a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação.

qualitativamente, e não apenas com a elaboração e os resultados de instrumentos para classificar ou medir a aprendizagem.

Pedro Demo, em 1986, no artigo “Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório” – publicado na *Educação e Seleção*, São Paulo, uma revista semestral da Fundação Carlos Chagas sobre o tema –, afirmava a importância de não polarizarmos a questão quantitativa e qualitativa na avaliação. O autor, nesse artigo, faz uma importante reflexão a esse respeito, num momento em que estávamos vivendo a construção de uma proposta contrária ao tecnicismo educacional.

Para Demo (1986), o quantitativo e o qualitativo têm sua razão própria de ser, mas são interpretados como uma unidade de contrários. Segundo ele, “Ainda que possam se repelir, também se necessitam.” (DEMO, 1986, p. 6), ou seja, a quantidade não pretende ser uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, o tratamento quantitativo sempre pode ser pertinente para se compreender a face dessa realidade, ao mesmo tempo em que, “Nem qualidade precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade [...]” (DEMO, 1986, p. 6).

Jussara Hoffmann (1989), também na revista *Educação e Seleção*, em seu artigo intitulado “Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa”, destaca dois argumentos essenciais na prática avaliativa. O primeiro diz respeito à necessidade de o(a) professor(a) se avaliar, ou seja, refletir sobre sua ação docente e seu trabalho como um todo. Para Hoffmann (1989, p. 57), “Um professor que não se avalia constantemente ou que não avalia a ação educativa, em seus inúmeros aspectos, no sentido de aprimorá-la, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas.”

Outro aspecto considerado pela autora é a avaliação em seu caráter contínuo, em que se avalia a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos.

Para Hoffmann (1989, p. 58-59),

[...] A prática avaliativa coerente exige do professor o domínio do conhecimento. Exige-lhe uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina. Visão essa que lhe permita estabelecer conexões entre os diferentes segmentos do saber e visualizar diferentes perspectivas de continuidade e aprofundamento de cada área de conhecimento.

Assim, a avaliação é um delineamento flexível que permite um enfoque progressivo, está centrada em processos e evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto da aprendizagem. Nesse sentido, o erro é um importante elemento para compreender a complexidade desses processos. As pistas também podem ser os conhecimentos, as práticas e os valores presentes na relação pedagógica, embora frequentemente invisíveis.

Como afirma Esteban (2001), a avaliação qualitativa, sobretudo como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo. Segundo a autora, “O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimento que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento [...]” (ESTEBAN, 2001, p. 21).

A autora traz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, criado pelo psicólogo bielorusso Lev Vygotsky (1896-1934), para caracterizar a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele conquistado pela capacidade de resolver problemas de maneira

independente, e o nível de desenvolvimento potencial, estabelecido por desempenhos possíveis, a partir da mediação do docente ou de um colega mais avançado ou mais experiente na sala de aula.

Dessa forma, aprendizagem é um processo social a partir de interações dialógicas, por meio da linguagem. É, ao mesmo tempo, interpessoal, da relação entre duas pessoas, e interpessoal, da relação consigo mesmo. Por isso, sua teoria é entendida como sociointeracionista. Segundo Esteban (2001, p. 21), esse conceito constitui meio para explorar “[...] a diversidade de conhecimentos e a pluralidade de processos, além de estabelecer mecanismos para a construção de conhecimentos novos e mais amplos que os anteriores.”

Levando-se em consideração o conceito de aprendizagem em Vygotsky, o processo avaliativo dos discentes deve ser estimulado a partir da zona proximal, em que se estabelece a ampliação de repertório por meio da linguagem, e da cultura no ambiente educativo, apoiada por um docente ou por colegas de sala de aula, parceiros colaborativos em construções comuns, depois, agindo como um organizador da aprendizagem independente, ao passo que o desenvolvimento do sujeito ocorre a partir das sucessivas interações com o meio social em que vive. Aprender na diversidade e na pluralidade estimula o intercâmbio social entre os indivíduos. De acordo com Rego (1995, p. 61),

[...] as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural) que indica, delimita e atribui significados à realidade. por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem intermediação de outras pessoas.

Seguramente, a aprendizagem para Vygotsky não é mera aquisição de informação, ou simples associação de ideias que são armazenadas, memorizadas. Vygotsky contesta os modelos de aprendizagem fundamentados em pressupostos inatistas que predeterminam características comportamentais padronizadas. Para ele, o ser humano é um “[...] sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica.” (REGO, 1995, p. 93).

É importante destacar que, para Vygotsky, a maturação biológica é um fator secundário no processo de aprendizagem. Embora seja secundário, organismo e meio não estão dissociados, eles atuam de maneira recíproca. Por isso, a aprendizagem não depende necessariamente do nível de desenvolvimento, ou seja, da maturação como condição prioritária. O bom ensino, para Vygotsky, é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, dele depende a interação do sujeito com a cultura.

Outra autora que contribui com a perspectiva qualitativa em avaliação é Ana Maria Saul. Inspirada na obra de Paulo Freire, dedicou-se a construir um paradigma denominado avaliação emancipatória, com o objetivo de desenvolver uma prática de avaliação que incorpora os princípios de educação libertadora, conscientização, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Esse trabalho nasce a partir de sua tese de doutorado intitulada *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1985. Intencionalmente,

foi construída para avaliar programas educacionais e se tornou um referencial valioso para outros programas sociais, além dos educacionais, assim como avaliação de políticas públicas. A sua contribuição não se limita à avaliação institucional, suas pesquisas se debruçam sobre os estudos da coerência entre avaliação e prática docente, ampliando a noção de que avaliar é apenas propor métodos, procedimentos e instrumentos.

Os procedimentos de avaliação previstos por esse paradigma, que se localiza entre aqueles de abordagem qualitativa, “[...] caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, de debates, da análise de depoimentos, da observação participante e da análise documental.” (SAUL, 2008, p. 22). “

Ao mesmo tempo, considera que não devem ser “[...] desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.” (SAUL, 2008, p. 22).

Como podemos verificar, os referenciais teóricos da avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante constituem a matriz que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la.

Para ampliar a compreensão sobre o paradigma emancipatório na avaliação, recomendo ouvir o episódio “Quem foi e o que pensava Paulo Freire, segundo seu biógrafo”, do *podcast Ilustríssima Conversa*. Nele, o repórter Walter Porto, da *Folha de S.Paulo*, entrevistou em 2019 Sergio Haddad (Doutor em História e Filosofia da Educação), que publicou, no mesmo ano, uma biografia sobre Paulo Freire. Nesse *podcast*, é possível conhecer a visão emancipatória da educação em Paulo Freire, sua pedagogia libertadora, problematizadora e conscientizadora para transformação da realidade. Esses enfoques teóricos da educação fazem oposição à visão positivista, crítica ao empirismo e ao tecnicismo na área de avaliação.

Ainda sobre o conceito de uma avaliação emancipatória e como é possível transformar a educação do futuro, assista também à série *A escola do amanhã 1 e 2*, a qual discute os desafios que a revolução digital e os avanços da neurociência impõem às escolas, apresenta os sistemas educacionais mais bem avaliados no mundo e tenta responder como a ciência pode contribuir para pensar a escola do futuro. Nos dois episódios é apresentada a sistemática de avaliação utilizada nos sistemas de ensino através de análise crítica e reflexiva. A proposta apresentada neste capítulo buscou refletir sobre as concepções que fundamentam a história da avaliação, exame e medida; ainda hoje presentes, exclusivamente, na prática avaliativa em cursos a distância, no ensino remoto ou no ensino híbrido. Apesar de a avaliação da aprendizagem assumir, durante décadas, a identidade de um instrumento para análise de desempenho final do discente, a partir de 1996 a concepção de avaliação qualitativa, processual, em seu caráter contínuo, é garantida em lei. Assim, no capítulo a seguir, serão apresentados fundamentos da educação *on-line*, hipertextualidade e interatividade, pois ambos são elementos da cibercultura, importantes como alternativas à pedagogia da transmissão, e modelo de avaliação de aprendizagem, por vezes, sem dialogicidade, colaboração e interação. Também serão abordadas as diretrizes que norteiam a prática avaliativa dos(as) discentes e a avaliação das instituições que oferecem cursos a distância, assim como as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a pandemia de covid-19 na educação básica e superior.



## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ON-LINE

No ano de 2020, diante da pandemia de covid-19, docentes da educação pública e privada do país foram convocados ao trabalho pedagógico denominado ensino remoto. Segundo Santos (2020, p. 4), ensino remoto é caracterizado por

[...] mediações audiovisuais das modernas plataformas de webconferência. Muitas delas equipadas com outras interfaces que permitem projetar conteúdos, anotar digitalmente nos materiais, dialogar com chats acoplados numa mesma plataforma. Assim, os professores encontram seus alunos no dia e hora da agenda presencial, só que agora com mediação digital. O ciberespaço é subutilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas. Mas ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada.

Como podemos observar, ensino remoto não é EaD, muito menos educação *on-line*, que surgiu a partir dos movimentos próprios da cibercultura e não como uma evolução ou uma nova geração da EaD. A cibercultura tem possibilitado novas formas de socialização e de aprendizagem motivadas pela capacidade comunicacional da *Web 2.0*. Esses ambientes são formados por um conjunto de interfaces de comunicação síncronas e assíncronas, que utilizam conteúdos em diferentes formatos e linguagens. Essas novas formas para aprender fazem uso de dinâmicas hipertextuais e interativas. Santos (2020, p. 2) afirma:

Se para nós educação online é fenômeno da cibercultura, devemos investir na linguagem hipermídia. Postar apenas textos em pdf, apresentações de slides lineares, videoaulas e ou pirotecnias descontextualizadas é subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular. Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online.

Observa-se no ensino remoto uma transposição do modelo de comunicação recorrente em situação de ensino e aprendizagem presencial, a transmissão preponderante do docente, currículo fragmentado por componentes, com hora-aula para cada um deles, quando a internet tem outra temporalidade. Alves (2020, p. 361) afirma que:

As práticas docentes que vêm sendo realizadas reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação *broadcasting*, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre consegue acompanhar o que está acontecendo nesses

encontros virtuais e participar. Esse é um clássico exemplo de uma perspectiva instrumental da tecnologia.

Outro conceito que envolve a mediação tecnológica na educação é o ensino híbrido, implantado em redes de ensino em 2021, em combinação do presencial e do a distância, que convergem em práticas educativas realizadas em espaços virtuais *on-line* e espaços físicos *off-line*. Acrescenta-se, ainda, a combinação de metodologias ativas, novas formulações curriculares e diversidade de recursos tecnológicos. Para alguns (mas) autores(as), é possível considerar que o termo aprendizagem híbrida seja coerente com os conceitos descritos anteriormente, porque

[...] tomam parte dos aspectos metodológicos e didáticos de uma situação educacional; possibilitam flexibilizar o currículo escolar; propiciam estratégias diversas para o professor em sua práxis pedagógica, como ainda o estudante tem a prerrogativa de personalizar seu aprendizado em consonância com suas preferências e ritmos de estudo. (ABUTAKKA; SILVA; ANJOS, 2019, p. 217).

Partindo desses conceitos iniciais, o texto a seguir pretende apresentar os fundamentos e concepções que estabelecem as diferenças entre EaD e educação *on-line*. Além disso, serão abordadas as diretrizes que orientam a avaliação da aprendizagem para a modalidade em discussão.

## FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

A educação a distância no Brasil é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com discentes e docentes desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação a distância no país deve ser realizada com pessoal qualificado, com políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis. 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, devem ser realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional (BRASIL, 2017).

De fato, o decreto determina a necessidade de estrutura organizacional, planejamento, concepção metodológica, avaliação e produção de materiais didáticos, contudo, aspectos ligados às condições dos processos de aprendizagem – características das condições e necessidades dos discentes – ainda são um grande obstáculo ao desenvolvimento da EaD no país. A disponibilidade dos meios e materiais não é igualitária, é desigual e excludente. Vejamos a experiência do ensino remoto na pandemia, que aprofundou ainda mais a exclusão entre estudantes de baixa renda, uma vez que são necessários equipamentos adequados e acesso à internet. Portanto, não temos no Brasil uma EaD como direito universal e inalienável.

Além da qualidade tecnológica, a EaD necessita de sujeitos com competências e habilidades que diferem das que geralmente acionamos nos processos de ensino presenciais. É preciso capacidade de autonomia, autoaprendizagem, seleção e análise da informação, com pensamento crítico, criatividade, imersão na cultura digital, competências pouco

desenvolvidas “[...] na população em geral, seja em razão dos baixos índices de escolaridade, seja pela falta de qualidade do ensino.” (BELLONI, 2001, p. 51).

Tratando da autoaprendizagem, Santos (2005) confere característica fundante da EaD, já que os cursistas que frequentam essa modalidade de ensino recebem o material do curso com instruções sobre conteúdos e atividades, realizam sua produção individual e a devolvem por meio de canais de comunicação do professor-tutor. Esse processo de aprendizagem é construído e mediado “[...] pelo material didático produzido à luz de um desenho instrucional. A instrução é o centro do processo. O sujeito aprende sozinho e no seu tempo tendo o material didático um papel muito importante.” (SANTOS, 2005, p. 111).

Desse modo, EaD pressupõe proposta curricular e projeto político-pedagógico que levem em conta: características e necessidades dos discentes, desde condições socioculturais a condições de estudo; concepções de ensino e aprendizagem e avaliação bem definida; componentes curriculares com carga horária e estratégias metodológicas; planejamento e produção autoral de materiais didáticos; um desenho didático que consiga engajar o discente através de ambientes virtuais de aprendizagem contextualizados.

Além dos aspectos pedagógicos, professores(as), formadores(as) e tutores(as) devem estar bem preparados. É necessária uma infraestrutura tecnológica que assegure interação de discentes e docentes, fazendo uso da comunicação síncrona e assíncrona para desenvolvimento de atividades.

Atividades síncronas acontecem com docentes e discentes conectados ao mesmo tempo no mesmo ambiente, portanto, condicionam “[...] a interação a um tempo (cronos) ao vivo, o tempo real.” (SANTOS, 2020, p. 2). Já nas atividades assíncronas, as interações ocorrem em diferentes tempos, a exemplo das comunicações em fóruns, porque é uma interface que conta com a participação dos sujeitos em “[...] dispersão geográfica e a partilha de tempos de comunicação variados. Um interlocutor deixa uma mensagem e esta pode ser comentada e cocriada por todos e todas em tempos (cronos) e existências variados.” (SANTOS, 2020, p. 2).

Retomando a educação *on-line*, a capacidade de interatividade e colaboração são características que lhe diferenciam da EaD. O discente aprende estimulado pela dialogicidade, o hipertexto, em constante interação. Essas características dependem das interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem, da pluralidade de comunicações síncronas e assíncronas.

A cibercultura promoveu novas oportunidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço. Para Santos, Ribeiro e Carvalho (2021), a comunicação em rede, os *softwares* sociais e suas interfaces nos ambientes virtuais de aprendizagem apresentam os atributos sobre os usos dos sujeitos imersos no cotidiano, estejam nas ruas, nas praças, na universidade ou nas escolas, e definem uma nova lógica comunicacional. Ou seja, toda essa dinâmica dos ambientes virtuais é capaz de criar redes sociais de docência e aprendizagem, porque possibilita a troca de experiências nos diferentes espaços/tempos da cibercultura. Nessa mesma publicação, Santos, Ribeiro e Carvalho (2021) detalham as fases da educação *on-line*:

1º fase: está voltada para a interatividade, Web Quest interativa, cocriação nas práticas educativas via meios comunicacionais, como lista e fórum de discussão, e-mail, mensageiro instantâneo e bate-papo; o Moodle é o ambiente de aprendizagem mais utilizado nas atividades online;

2º fase: é marcada pela colaboração em rede por meio das redes sociais digitais (Orkut, YouTube, Twitter, Facebook), sistemas de escrita colaborativa (wikis), editores de imagem, texto, planilha, apresentação e vídeo online;

3º fase (atual): sinaliza para a emergência dos usos dos dispositivos móveis, aplicativos, realidade aumentada, internet das coisas e objetos inteligentes nas práticas educativas.

Apesar de terem dividido a educação *on-line* em fases, em que um espaço de aprendizagem é mais utilizado que o outro, as autoras destacam que isso é fruto das ambiências híbridas, ou seja, fruto da própria dinâmica da cibercultura e tem como finalidade possibilitar que todos possam interagir “[...] discutir com o coletivo, manipular e criar seus próprios conteúdos/artefatos, convidar o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a (co)autoria em rede.” (SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2021).

Nesse contexto da educação *on-line*, é importante conhecermos o conceito de hipertextualidade e interatividade, pois ambos ganham centralidade na cibercultura e são seus pressupostos básicos para criarmos alternativas à pedagogia da transmissão e ao seu modelo de avaliação de aprendizagem pautado na ausência de autonomia, dialogicidade, colaboração e interação.

O hipertexto é uma fonte de indexação e organização e constitui-se a partir de recursos como animação, sons, filmes, desenhos, *links*, vídeos, jogos separados ou mixados ao mesmo tempo. São importantes instrumentos de comunicação, permitindo manipulação, desconstrução e reconstrução de acordo com o interesse de cada usuário. Pierre Lévy (1993) estabelece uma definição técnica para o hipertexto como sendo nós ligados por conexões; descreve ainda seis características intrínsecas ao hipertexto: o “princípio da metamorfose”, que é a capacidade que tem a rede de se modificar constantemente a partir das intervenções do usuário; o “princípio de heterogeneidade”, que se apresenta a partir da combinação de diversos elementos multimidiáticos na formação da mensagem e sua variedade de associações estabelecidas entre os grupos, pessoas e artefatos; o “princípio da multiplicidade” e de “encaixe das escolhas” está relacionado com a forma como o hipertexto se organiza, em modo “fractal”, qualquer nó ou conexão revela-se como sendo composto por toda uma rede; o “princípio da exterioridade” caracteriza a rede como um espaço composto por um exterior indeterminado, ela não possui unidade orgânica ou motor interno, mas fontes externas; o “princípio de topologia” determina o percurso dos acontecimentos a partir de caminhos próximos, pela vizinhança; e o “princípio de mobilidade de centros” apresenta a rede sem um eixo central, ela possui diversos centros que vão de um ponto a outro, com infinitas ramificações.

Essas características que Lévy apresenta sobre o hipertexto mostram um sistema disposto de forma interativa, permitindo ao usuário trilhar caminhos e criar sua rota de navegação. Nesse sentido, o hipertexto possibilita potencializar práticas docentes em ambientes educativos. Lévy considera que a multimídia interativa, “[...] graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.” (LÉVY, 1993, p. 40).

Na rede de internet, na medida em que essas características aparecem de forma horizontal, aberta, não hierárquica, o usuário do computador torna-se menos passivo. Segundo Marco Silva (2002, p. 15),

[...] ele tende a torna-se menos passivo diante da separação da produção e consumo, da separação da *distribuição* e *comunicação*. Ele aprende que dele mesmo depende o *gesto instaurador* que cria e alimenta a experiência comunicacional entendida como diálogo *com* e *na* multiplicidade. Ele aprende a não aceitar passivamente o que é transmitido. Diante da informação, da mensagem, ele pode interferir, modificar, produzir e compartilhar.

A palavra interatividade denota qualidade ou estado do que é ativo. Esse conceito tem relação com o paradigma da física quântica regido pela indeterminância e pela probabilidade, baseado na ideia de abertura e multiplicidade. Existem autores que concebem a interatividade proporcionada apenas na relação sujeito-tecnologia. André Lemos entende que a noção de interatividade

[...] está diretamente ligada aos novos media digitais. O que compreendemos hoje por interatividade, nada mais é que uma nova forma de interação técnica, de cunho “eletrônico-digital”, diferente da interação “analógica” que caracterizou os media tradicionais. (LEMOS, 1997, p. 1).

Marco Silva (2002) entende que é possível “mais comunicacional” independente das relações sociotécnicas. Nesse sentido, ele valoriza a atitude do sujeito diante do processo comunicativo. Essa interatividade pode também acontecer através da disposição de mais interação, mais trocas e mais participação entre eles. Assim, a interatividade está relacionada também com a qualidade das relações sociais no ambiente de aprendizagem, independentemente de tecnologias. Isso pode acontecer entre usuários de tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos. Nessa perspectiva, a palavra interatividade ganha dois significados: podemos dizer que é possível utilizá-la no sentido de interação, diálogo e reciprocidade entre seres humanos, e, também, estaria associada à intervenção humana na máquina, por meio de suas possibilidades tecnológicas.

Para Renata Araújo (2019, p. 89),

A interatividade é a base para uma mudança paradigmática da EaD clássica unidirecional e de ensino massivo por meio da potência do digital, do ciberespaço, pois possibilita que o *locus* e tempo de ensinar e aprender seja concretizado via redes, por meio do EOL, por interfaces de comunicação que permite a bidirecionalidade na comunicação e permite falarmos em Educação, avançando no olhar restrito do ensinar/transmitir, para um olhar de construir conhecimento pelo diálogo, colaboração, pela interatividade possível no Ambiente Virtual de Aprendizagem pelas diversas interfaces, na redes sociais, entre outros artefatos potentes da Web 2.0.

Nesse sentido, precisamos estabelecer uma crítica ao processo avaliativo em cursos a distância, pois as práticas avaliativas e mesmo a sua teorização fundamentam-se no ethos da ciência moderna, localizando-se em uma territorialidade estruturada em princípios hegemônicos de organização e de funcionamento. Os princípios, métodos e interfaces de avaliação são tomados de um lugar quase que puramente lógico e abstrato, em uma dinâmica hierárquica de autorização, de assimilação e de reprodução. Conhecer a potencialidade de

objetos de aprendizagem – que trataremos no adiante –, os recursos educacionais abertos, pode colaborar com uma prática mais dialógica e interativa.

## DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO

Os Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), criados em 2003 e reformulados depois de uma consulta pública em 2007, não têm força de lei, têm caráter orientador para subsidiar atos legais que se referem aos processos de regulação, supervisão e avaliação na educação a distância, mas se tornou um documento importante para avaliação em cursos *on-line*. Segundo os referenciais, duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância: a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem; b) a que se refere à avaliação institucional.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, o referido documento estabelece que, na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o discente a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para que isso ocorra, a avaliação deve acontecer num processo contínuo, com verificação constante do desenvolvimento das aprendizagens dos discentes, estimulando a construção ativa do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos discentes, com o objetivo de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino e aprendizagem. As avaliações da aprendizagem dos discentes devem ocorrer a distância e presencialmente nos polos.

No que se refere à avaliação de instituições de educação a distância, o referido documento orienta a implementação de sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que promovam melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. O documento também prevê que a avaliação institucional ocorra em um processo permanente e consequente para subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: discentes, docentes, tutores e quadro técnico-administrativo. Ainda recomenda que a condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, possibilitando elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo.

Além dos Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância, de 2007, o quadro a seguir sistematiza as principais diretrizes que orientam a avaliação.

Quadro 1 — Legislação que orienta a Avaliação na Educação a Distância e Educação na Pandemia de covid 19.

(Continua)

Legislação	Comentário	Disponível em:
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. (BRASIL, 2017a)	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No 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.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24</a>
Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. (BRASIL, 2017d)	Estabelece as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, de acordo com o decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.	<a href="https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128922/do-1-2017-06-22-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017--19128906">https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128922/do-1-2017-06-22-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017--19128906</a>
Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017. (BRASIL, 2017c)	Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recondução e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sinaes.	<a href="https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390707/do1-2017-11-01-portaria-no-1-382-de-31-de-outubro-de-2017-19390624">https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390707/do1-2017-11-01-portaria-no-1-382-de-31-de-outubro-de-2017-19390624</a>

Legislação	Comentário	Disponível em:
Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2017b)	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior (IESs) e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino. Assim, a avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação, bem como a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107</a>
Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018. (BRASIL, 2018a)	Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de Instituições de Educação Superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades presencial e a distância.	<a href="https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-315-de-4-de-abril-de-2018-9177556">https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-315-de-4-de-abril-de-2018-9177556</a>
Portaria normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. (BRASIL, 2018b)	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de Instituições de Educação Superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.	<a href="https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450">https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450</a>
Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2019)	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EAD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IESs) pertencentes ao sistema federal de ensino. Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913</a>

Legislação	Comentário	Disponível em:
Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (BRASIL, 2020c)	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19.	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376</a>
Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. (BRASIL, 2020b)	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm</a>
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. (CNE/CP, 2020b)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 2020a, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=167131-pcp019-20&amp;category_slug=dezembro-2020-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=167131-pcp019-20&amp;category_slug=dezembro-2020-pdf&amp;Itemid=30192</a>
Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021. (CNE/CP, 2021)	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=195831-pcp006-21&amp;category_slug=julho-2021-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=195831-pcp006-21&amp;category_slug=julho-2021-pdf&amp;Itemid=30192</a>

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, cabem alguns comentários sobre essas diretrizes principais citadas no Quadro 1.

O decreto nº 9.057/2017, regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, revoga o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e estabelece no art. 2º que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Além disso, no art. 6º, compete ao Ministério da Educação, em articulação com os órgãos e as entidades a ele vinculados: I - o credenciamento e o reconhecimento de instituições de ensino dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital para a oferta de educação superior na modalidade a distância; II - a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino integrantes do sistema federal de ensino, respeitadas as prerrogativas de autonomia.

No art. 7º, os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão abertos ao público os dados e atos referentes a: I - credenciamento e reconhecimento institucional para oferta de cursos na modalidade a distância; II - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância; e III - resultados dos processos de avaliação e de supervisão da educação na modalidade a distância.

As portarias e os decretos que seguem a partir de 2017 também vão regulamentar a criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos e avaliação. A portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, afirma que o funcionamento de Instituições de Educação Superior (IESs) para oferta de curso superior a distância depende de credenciamento específico através do Ministério da Educação (MEC), nos termos do art. 80 da Lei nº 9394, de 1996, e do Decreto nº 9.057, de 2017. A portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, traz os instrumentos de avaliação externa, os quadros dos pesos e eixos para os atos de credenciamento das modalidades presencial e a distância.

O decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IESs. A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IESs e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* no sistema federal de ensino. Segundo o decreto, a finalidade é de promover a igualdade de condições de acesso, garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos, e estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

A portaria nº 315, de 4 de abril de 2018, determina que as funções de supervisão de IES no sistema federal de ensino serão realizadas mediante ações preventivas ou corretivas a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância.

A portaria normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, estabelece a competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por intermédio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior, de conceber, planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar as ações voltadas à avaliação da educação superior, nas modalidades presencial e a distância, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e à avaliação das escolas de governo.

A portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, determina a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de

graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. No entanto, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

A publicação do decreto n.º 9.057 e demais legislações a partir de 2017 acentuaram o processo de massificação da oferta de cursos de EaD no país, bem como a sua flexibilização. A preocupação em expandir as matrículas e promover um acesso maior da população brasileira foi a justificativa, inclusive, para ampliação de vagas nas instituições privadas, que atualmente mantém predomínio no setor, com cursos de baixa qualidade, sem a infraestrutura necessária e recursos humanos preparados para sua implementação.

Jaison Ricardo, em artigo na *Ead em Revista*, uma publicação da Superintendência de Educação a Distância da UFBA, fez uma análise logo após a promulgação da lei em 2017, na qual enumerou, entre as questões que promovem a flexibilização da legislação, a permissão de instituições de ensino superior ofertar cursos de EaD, na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, sem necessidade de existência de credenciamento para a modalidade presencial. Desta forma, abre-se a possibilidade para o credenciamento exclusivo de EaD e “[...] desmistifica a questão da modalidade de ensino.” (RICARDO, 2017, p. 23).

A possibilidade de procedimentos de avaliação *in loco* ocorrerão apenas nas sedes das instituições superiores de ensino, tornando desnecessária a verificação dos polos. Como também a criação de polos de EaD pela própria instituição de ensino superior. Ricardo (2017) considera que as normativas publicadas em 2017 refletem uma disputa política travada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), à medida que cede “[...] às pressões e contemplam os interesses das IES privadas, favorecendo o credenciamento e credenciamento de novos cursos a distância e simplificando a supervisão e avaliação.” (RICARDO, 2017, p. 25).

Além das regulamentações apresentadas anteriormente, em março de 2020, com a pandemia de covid-19 e a necessidade de substituição de aulas presenciais por aulas *on-line*, uma nova legislação foi necessária com orientações curriculares para a oferta de ensino remoto na educação básica e superior no país. Assim, temos a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, que autoriza, em caráter excepcional, a substituição dos componentes presenciais, em andamento, por aulas que utilizem tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. A Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, nos estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou por meio do Parecer CNE/CP n.º 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020, as diretrizes nacionais com vistas à implementação do disposto na Lei n.º 14.040.

O parecer CNE/CP n.º 6/2021 apresenta as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, a partir do segundo semestre de 2021.

O parecer argumenta que, diante do aumento das desigualdades e da evasão escolar, além do alto retrocesso no processo de aprendizagem e do aumento do estresse

socioemocional dos estudantes, o documento orienta a reabertura das escolas com segurança, dada a aceleração da vacinação dos profissionais de educação e a possibilidade de adoção de protocolos pedagógicos para o enfrentamento da covid-19. Mesmo com diretrizes publicadas para retorno às atividades presenciais, observou-se, nesse período, que redes públicas e privadas no país optaram pelo retorno através do ensino híbrido.

Na emergência desse cenário de pandemia, com o uso de tecnologias, é necessário pensar sobre os Objetos de Aprendizagem (OAs), recursos importantes no desenvolvimento do processo educativo. Nesse sentido, o próximo capítulo apresentará a definição de OA, de Recursos Educacionais Abertos (REA), e uma curadoria de interfaces de atividades avaliativas no Moodle, para que docentes explorem a plataforma de gestão da aprendizagem para além do fórum e da tarefa.



## OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ON-LINE

Os Objetos de Aprendizagem (OAs) são recursos importantes no desenvolvimento da educação *on-line*: organizam, elaboram, sistematizam, compartilham e avaliam. Eles buscam colaborar com a mediação de saberes docentes e fazeres educativos, bem como potencializam o processo comunicativo e inventivo. Através de suas interfaces, promovem autorias entre docentes e discentes, produção, construção e difusão do conhecimento de maneira democrática. São materiais digitais: “[...] textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas *web* de forma isolada ou em combinação com fins educacionais.” (BEHAR *et al.*, 2009, p. 67).

Wiley (200-, p. 3) também define OA como “[...] qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem.” Esses são elaborados em formas variadas de apresentação conceitual como textos, imagens, animações, simulações, ambientes virtuais de aprendizagem, páginas que podem ser entregues via rede, com acesso *on-line*, ou aplicativos por meio de *downloads*. Flexibilidade e possibilidade de reutilização são características importantes de um OA. Como afirma Wiley (200-, p. 3), os objetos de aprendizagem, quando entregues pela internet, permitem que um maior número de pessoas possa

[...] acessá-los e usá-los simultaneamente (em oposição à mídia instrucional tradicional, como uma sobrecarga ou fita de vídeo, que só pode existir em uma local de cada vez). Além disso, aqueles que incorporam objetos de aprendizagem podem colaborar e se beneficiar imediatamente de novas versões. (WILEY, 200-, p. 3, tradução nossa).<sup>2</sup>

Essas são diferenças significativas entre os OAs e outras mídias instrucionais que existem antes do fenômeno colaborativo da *Web. 2.0* e cibercultura. Segundo Dias (2005, p. 184), “[...] a web é um meio fundamental para o desenvolvimento dos processos colaborativos, nomeadamente na forma das comunidades de aprendizagem *online*.” O autor destaca o fato de a integração de processos colaborativos de aprendizagem nos ambientes virtuais serem também um objeto reutilizável. Ou seja, o desenvolvimento de novas plataformas que não apenas disponibilizam transmissão de conteúdos, mas produção de novos saberes, conteúdos que viabilizam processos colaborativos deverão ser registrados como OA a partir de sua integração e apresentação, “[...] a contextualização dos processos e atividades de aprendizagem realizadas pela comunidade *on-line*.” (DIAS, 2005, p. 185).

<sup>2</sup> [...] access and use them simultaneously (as opposed to traditional instructional media, such as an overhead or video tape, which can only exist in one place at a time). Moreover, those who incorporate learning objects can collaborate on and benefit immediately from new versions.

Neste trabalho serão adotados Recursos Educacionais Abertos (REA), também um OA, de código aberto, em domínio público ou sob licença aberta. Podem ser recombinados, reutilizados em contextos diferentes, bem como, modificados por outros usuários. Os REA são a combinação de recursos e materiais tecnológicos para o alcance de objetivos comuns aos processos de ensino e aprendizagem; buscam transformação nos saberes e fazeres educativos, com foco na potencialização do processo comunicativo e inventivo na educação. São importantes na educação *on-line* porque, baseada na perspectiva da interatividade, impulsionam práticas com possibilidade de “[...] intervenção, de mudança de conteúdo, de faça você mesmo.” (SILVA, 2002, p. 53).

Assim, discutir REA não pode estar desarticulado do papel do docente em selecionar os objetos de aprendizagem que vão potencializar sua prática. Bernardes (2010, p. 198) afirma que o primeiro ponto a ser analisado na seleção desses objetos deve ser como as “[...] temáticas serão abordadas e quais os objetivos pretendidos.” O autor orienta ainda que é necessário pensar quem será o discente, ou seja, o “[...] público-alvo [...]”. Conhecer competências e habilidades anteriores dos discentes, a abordagem metodológica mais adequada para desenvolvimento do tema, conhecimentos prévios sobre a tecnologia utilizada, por exemplo, bem como linguagem e apropriação para idade, são importantes para definição do OA no plano de aula.

Nessa perspectiva, será apresentada uma curadoria de interfaces de atividades avaliativas no Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um *software* livre para gestão e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem para colaborar com a seleção feita pelos docentes em seu planejamento pedagógico. Compõem esse trabalho a caracterização da tecnologia, sugestões pedagógicas e algumas dicas de critérios avaliativos. Além disso, acessibilidade para docentes e discentes com necessidades educativas específicas. Assim, o docente, na sua autoria, autonomia, escolhe e define a utilização de interfaces de atividades avaliativas de acordo com planejamento pedagógico – objetivos, conteúdos curriculares, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem.

Para saber mais sobre o Moodle, acesse: [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br)

## RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)

Conforme já foi explicado, os Recursos Educacionais Abertos (REA) são frequentemente chamados de objetos de aprendizagem de conteúdo aberto. Segundo Wiley (2019), os termos “conteúdo aberto” e “recursos educacionais abertos” são usados para denominar qualquer trabalho protegido por direitos autorais – excluindo *software*, que é descrito por outros termos, como “código aberto” – de domínio público ou licenciado que fornece permissão de uso gratuito. Para Wiley (2019), essas permissões ou direitos de usos dos conteúdos abertos podem ser representados por 5R:

1. Reter - fazer, possuir e controlar uma cópia do recurso (por exemplo, baixar e manter sua própria cópia)
2. Revisar - editar, adaptar e modificar sua cópia do recurso (por exemplo, traduzir para outro idioma)
3. Remix - combinar sua cópia original ou revisada do recurso com outro material existente para criar algo novo (por exemplo, fazer um *mashup*)
4. Reutilizar - usar sua cópia original, revisada ou remixada do recurso publicamente (por exemplo, em um site, em uma apresentação, em uma aula)

5. Redistribuir - compartilhar cópias de sua cópia original, revisada ou remixada do recurso com outras pessoas (por exemplo, poste uma cópia *on-line* ou dê uma a um amigo). (WILEY, 2019, tradução nossa)<sup>3</sup>

Em 2002, o termo em inglês *Open Educational Resources* (OER) foi criado no “*Forum on the Impact of a Open Course Ware for Higher Education in Developing Countries*”, evento de iniciativa da Unesco no Massachusetts Institute of Technology (MIT). A Unesco utiliza o conceito de REA a partir dos autores Atkins, Brown, Hammond (2007, p. 4, tradução nossa)<sup>4</sup>, que afirmam:

REA são recursos de ensino, aprendizado e pesquisa que estão em domínio público ou foram liberados sob uma propriedade intelectual, licença que permite seu uso gratuito ou reaproveitamento por terceiros. Esses recursos abertos incluem cursos completos, ou materiais específicos de um curso, módulos, livros didáticos, vídeos, *software*, entre outros materiais ou técnicas para apoio ao acesso à informação.

Nesse sentido, recursos que estejam gratuitamente na internet, mas não possuem licença aberta não são considerados um REA. Portanto, REA deve estar livre para ser utilizado sem necessidade de solicitar a permissão do dono dos direitos autorais. As licenças podem ser *copyleft*, que permite tornar um programa (ou outra obra) livre, ao mesmo tempo em que exige que todas as versões modificadas e extensões do programa também sejam livres. Uma das formas de colocar um recurso livre é disponibilizá-lo em domínio público. Lima e Santini (2008, p. 123) definem *copyleft* como a licença que

1. autoriza a derivação de trabalhos subsequentes de um trabalho original, sem a permissão do proprietário protegido por direitos autorais;
2. concede a autorização para trabalhos derivados, requerendo que estes também sejam autorizados pela licença de *copyleft* do original.

Já a licença *copyright* tem todos os direitos reservados ao autor, ou seja, não é possível usar ou adaptar, bem como redistribuir qualquer recurso sem explícita autorização do autor. O *Creative Commons* (CC) é uma licença criada a partir do *Copyleft* que possibilita alguns usos para internet. Assim, “todos os direitos reservados” podem ser flexibilizados com o CC. É o próprio autor quem escolhe quais direitos serão liberados, ou seja, permite manter os direitos que ele considera importante. O CC disponibiliza na sua página na internet – <https://br.creativecommons.org/licencas/> – orientações para que se possa escolher as características, nesse caso, permissão das adaptações do seu trabalho que podem ser compartilhadas, distribuídas ou autorizadas para usos comerciais. As licenças podem ser classificadas em:

<sup>3</sup> 1. Retain - make, own, and control a copy of the resource (e.g., download and keep your own copy); 2. Revise - edit, adapt, and modify your copy of the resource (e.g., translate into another language); 3. Remix - combine your original or revised copy of the resource with other existing material to create something new (e.g., make a mashup); 4. Reuse - use your original, revised, or remixed copy of the resource publicly (e.g., on a website, in a presentation, in a class); 5. Redistribute - share copies of your original, revised, or remixed copy of the resource with others (e.g., post a copy online or give one to a friend).

<sup>4</sup> What are Open Educational Resources? OER are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use or re-purposing by others. Open educational resources include full courses, course materials, modules, textbooks, streaming videos, tests, software, and any other tools, materials, or techniques used to support access to knowledge.

## ATRIBUIÇÃO CC BY

Essa licença possibilita que outros distribuam, remixem, adaptem e criem novos recursos, mesmo que seja para fins comerciais. No entanto, quem utiliza a licença é obrigado a atribuir o devido crédito da criação original.



## ATRIBUIÇÃO-COMPARTILHA IGUAL CC BY-SA

É uma licença que permite que outras pessoas remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Essa licença costuma ser comparada com as licenças de *software* livre e de código aberto *copyleft*.



## ATRIBUIÇÃO-SEMDERIVAÇÕES CC BY-ND

Essa licença permite a redistribuição comercial e não comercial. Para tanto, o trabalho deve ser distribuído inalterado em seu todo, ou seja, não é possível distribuir recurso se for modificado, remixado, transformado.



## ATRIBUIÇÃO-NÃOCOMERCIAL CC BY-NC

Essa licença permite que outras pessoas remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais. Embora os novos trabalhos tenham que atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não são obrigados a licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.



## ATRIBUIÇÃO-NÃOCOMERCIAL-COMPARTILHAIGUAL - CC BY-NC-SA

Essa licença permite que outros remixem, adaptem e criem novos trabalhos para fins não comerciais, desde que atribuam os devidos créditos e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.



## ATRIBUIÇÃO-SEMDERIVAÇÕES-SEMDERIVADOS CC BY-NC-ND

Essa é a licença mais restritiva, só permite que outras pessoas façam *download* dos trabalhos e os compartilhem desde que atribuam crédito ao autor, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.



O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), em português, significa ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos, é um *software open-source*, ou seja, seu código fonte é aberto. O Moodle está sob a licença GNU<sup>5</sup> – *General Public License* (GPL) –, que permite adaptá-lo, estendê-lo ou modificá-lo. É uma licença *copyleft*, onde os trabalhos derivados pela GPL só podem ser distribuídos se utilizarem a mesma licença, isso garante a liberdade de compartilhar e alterar todas as versões de um programa, bem como assegurar que continue sendo um *software* livre.

Para Rocha (2021, p. 6), o Moodle permite que se crie um espaço de aprendizagem social, porque

[...] o próprio ou a própria docente desenha no ambiente virtual a proposta de seu curso com autonomia, além disso, promove a aprendizagem colaborativa entre discentes com as interfaces de atividades integradas, permite ainda, acessibilidade aos discentes com necessidades educativas específicas. (ROCHA, 2021, p. 6).

Essas possibilidades garantem práticas pedagógicas com maior flexibilidade, horizontalidade, uma vez que a comunicação todos com todos é incentivada com colaboração e compartilhamento. Com a disponibilidade cada vez maior dos REA, estamos vivendo “[...] uma nova realidade cultural, pois hoje não temos mais (ou não deveríamos ter) o professor como o detentor de todo o saber [...]” (SOUZA; GIRAFFA, 2020, p. 374-375). Com os dispositivos móveis, é possível acessar informação a partir de qualquer lugar, e isto muda a lógica de centralidade do saber.

As diferentes interfaces proporcionam debates, pluralismo de ideias, a partir do acesso a diferentes tipos de mídias. Amiel (2012) acredita que usar recursos educacionais abertos fomenta uma cultura de compartilhamento e transparência, numa perspectiva produtiva do trabalho docente, e considera que os recursos podem ser utilizados e modificados por outros(as) professores(as). Quando o docente planeja sua aula, seleciona recursos, em seguida, relaciona o que encontrou de novo com o que já existe em seu acervo (materiais, práticas) e que estão na memória do fazer didático-pedagógico. Para o autor, esse processo relacional é “[...] em si, um processo de criação, porém, ao fazê-lo, certamente são adicionados elementos originais.” (AMIEL, 2012, p. 26).

Além do Moodle, docentes podem, ainda, utilizar os repositórios de sites governamentais ou não governamentais, que disponibilizam recursos educacionais abertos. A Plataforma do Ministério da Educação de Recursos Educacionais Digitais (<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>), criada em outubro de 2015, reúne e disponibiliza em um único lugar os recursos educacionais, e busca interação e colaboração entre docentes. O Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>), lançado em novembro de 2004, é uma biblioteca digital desenvolvida com *software* livre, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, assim como para aprimorar a construção da consciência social, da cidadania e da democracia no Brasil. É um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas – na forma de textos, sons, imagens e vídeos –, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal, já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada.

<sup>5</sup> GNU, *General Public License* (Licença Pública Geral), ou simplesmente GPL, é a designação da licença para *software* idealizada por Richard Matthew Stallman, em 1989, no âmbito do projeto GNU da *Free Software Foundation* (FSF).

Destacamos, também, os Recursos Educacionais Abertos (<http://www.capes.gov.br/uab/rea/documentos/legislacao-sobre-rea-no-sistema-uab>), que, após a publicação da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016<sup>a</sup>), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) passou a adotar o licenciamento aberto em todos os recursos didáticos elaborados para os discentes, em consonância com o disposto na Resolução CNE/CES nº 1/2016 (CNE, 2016, p. 2) em seu art 2º, §4º:

As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.

A Iniciativa Educação Aberta (<https://aberta.org.br/instituicoes/>) reúne produções e projetos da Cátedra Unesco em Educação Aberta e do Instituto Educadigital. Promovem formação, publicações e disponibilizam referências, iniciativas e projetos que fomentem a educação aberta e o uso de REA. No endereço eletrônico ([https://guiaea.educadigital.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Guia\\_REA\\_Online.pdf](https://guiaea.educadigital.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Guia_REA_Online.pdf)) é possível conhecer como implementar uma Política de Educação Aberta e os Recursos Educacionais Abertos (REA) em instituições de ensino.

## CURADORIA DE INTERFACES DE ATIVIDADES AVALIATIVAS NO MOODLE

Segundo Santaella (2020, p. 149), para se compreender o que é uma interface, é necessário conhecer o salto dado pelo computador ao ir além de apenas calcular, ou seja, quando ele se transformou em uma mídia de comunicação interativa. A autora afirma que isso ocorreu no início das chamadas fases sequenciais da “[...] *web* 1.0, 2.0 (a *web* das plataformas sociais), 3.0 (a *web* semântica, hoje em baixa) e agora palmilhando a *web* 4.0, que está emergindo no estado atual da arte.”

O termo interface também pode ganhar variadas interpretações a partir do encontro de duas faces comunicativas, a depender da área. Para informática, é um dispositivo (material e lógico) pelo qual se efetuam as trocas de informação entre dois sistemas. Interface na cibercultura é um dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, expressa por uma dialogicidade, polifonia, colaboração e autonomia. Quando levamos o termo para o campo didático, interface é um meio em que o usuário de um sistema operacional interage. Ou seja, são duas unidades que se comunicam ao permitirem troca de informações, logo, aprendizagens. Ela é responsável pela interatividade entre usuários e os processos de aplicação num ambiente virtual, a exemplo.

Nesse sentido, o caráter de interação proporcionado por uma interface não é alcançado pela ferramenta. Segundo Santos e Silva (2009, p. 275), usa-se equivocadamente o termo ferramenta em substituição à interface:

A ferramenta está para a sociedade industrial como instrumento individual de fabricação, de manufatura. A interface, no contexto sociotécnico do computador online, é espaço coletivo de comunicação entre duas ou mais faces humanas ou infotécnicas geograficamente dispersas. É mais do que um mediador de interação ou tradutor de sensibilidades entre as faces.

Portanto, destaca-se a importância de interfaces de comunicação pela capacidade de interatividade entre os interlocutores. Por isso, o uso da interface como meio de comunicação interativa pode gerar novas possibilidades formativas, “[...] novas autorias e gêneros textuais. Com elas é possível integrar várias linguagens (sons, textos e imagens-estáticas e dinâmicas) na tela do computador.” (SANTOS, 2019, p. 111). Várias são as interfaces que possibilitam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do discente na educação *on-line*. Através de atividades síncronas e assíncronas podemos obter um acompanhamento sistemático do que se vem aprendendo e produzindo.

No Moodle, as comunicações síncronas, como *chats*, promovem discussões interativas, possibilitando a criação de texto entre duas ou mais pessoas simultaneamente. O Big Blue Button é uma webconferência que possibilita a comunicação entre usuários, simultaneamente, por meio de áudio e vídeo. As comunicações assíncronas, como fóruns, são importantes recursos do desenvolvimento da aprendizagem, pois correspondem a um espaço permanente de interação-ação-reflexão-transformação do eu e do outro.

O diário pode ser um eixo organizador do trabalho, com um grande valor formativo nos diversos níveis e modalidades de ensino. Através dele o discente demonstra suas produções, em que estarão registradas as suas ações e reflexões. O glossário pode criar e manter uma lista alfabética de termos e definições. A tarefa consiste na realização de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante de um curso e que pode ser feita no próprio espaço disponibilizado pelo Moodle ou realizada fora da rede e enviada para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Wiki é uma interface colaborativa que possibilita a construção coletiva de diferentes tipos de textos por vários autores, usando um navegador de internet; é um importante recurso de construção colaborativa. Como afirma Lucena, Santos e Oliveira (2020, p. 41), as interfaces promovem autorias, construção de redes que permitem dialogar

[...] com os recursos, as informações, realizam comunicação e colaboração, pressupondo o desenvolvimento de aprendizagens que são gradativamente consolidadas e, ao mesmo tempo, reconstruídas.

Para conhecer um pouco mais sobre o potencial do wiki, assista à *live* “Escrita colaborativa e a interface Wiki”, promovida pelo Curso Docência *On-line* no Ambiente Moodle, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com a professora Edméa Santos (UFRRJ), Felipe Carvalho, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ) e a professora Terezinha Fernandes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

A seguir, será apresentada uma curadoria digital de interfaces de atividades avaliativas no Moodle, com características; sugestões de critérios de avaliação, para que esse processo fique transparente e democrático entre docentes e discentes (correção e divulgação de resultados); o potencial pedagógico de cada interface, o que permite ao docente estimular construção de habilidades e competências no processo de ensino aprendizagem; bem como a acessibilidade para discentes com necessidades educativas específicas.

Entende-se por Curadoria digital, a preservação, a importância de agregar valor aos dados selecionados em ambientes digitais e divulgados para ampliar o potencial de acesso. Bruno e Mattos (2020, p. 215 ) afirmam que, “[...] na educação, a curadoria cria caminhos, possibilidades para que os materiais selecionados por um curador sejam acessíveis e

circulem entre professores que busquem um tema específico ou assuntos relevantes para o seu trabalho [...].”

Considera-se uma importante aliada ao trabalho docente, pois possibilita “[...] transformar modos e ideias de se desenvolver esta ação junto aos dispositivos, ampliando/integrando conceitos e práticas cotidianas, como hibridismo, ubiquidade, acessibilidade [...]” (BRUNO;MATTOS, 2020, p.215). Essa proposta de curadoria digital de interfaces de atividades avaliativas no Moodle foi elaborada por mim, autora desta obra, a convite da Superintendência de Educação a Distância (SEAD), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), para orientar a instituição na avaliação de plataformas de gestão de ensino na preparação do Semestre Suplementar do Ensino não Presencial; conforme denominou-se o ensino mediado por tecnologias durante a pandemia de covid-19, aprovado por meio da Resolução nº 01/2020.

Quadro 2 - Curadoria da interface fórum no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Fórum. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em ambiente para discussões e interações assíncronas. As temáticas das discussões podem ser escolhidas pelos docentes e pelos discentes. O docente poderá criar mais de uma proposta de discussão sobre o mesmo tema ou temas diversos. É uma atividade coletiva, pautada na pluralidade de ideias. As mensagens trocadas no fórum podem incluir recursos textuais e multimídia.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar esse espaço para estabelecer os critérios qualitativos de avaliação (ex. participação, capacidade de interpretação, argumentação sobre tema, autoria). É possível configurar o critério quantitativo (nota) no ato de criação da atividade no AVA.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt; Problematizar determinados temas e conteúdos para desenvolver o pensamento crítico dos discentes;</li> <li>=&gt; Desenvolver a habilidade de argumentação e autoria;</li> <li>=&gt; Utilizar múltiplas linguagens e recursos multimídia;</li> <li>=&gt; Promover interações assíncronas entre os docentes e discentes;</li> <li>=&gt; Proporcionar aos discentes a visualização dos critérios de avaliação.</li> </ul> <p>A interface oferece quatro tipos de fóruns que podem ser escolhidos pelo docente no ato da criação. Podem sugerir múltiplas trilhas de discussões com uso de linguagem hipertextual. As discussões mediadas pelos docentes devem estimular o pluralismo de ideias, a construção autoral, identificando erros, imprecisões nas postagens que promovam desinformação (<i>fake news</i>). É possível confirmar e comprovar fatos através de agências <i>fact-checking</i>, tais como Aos Fatos, Lupa, Fato ou Fake. Além disso, é importante que docentes de diferentes áreas do conhecimento estimulem o acesso à informação do jornalismo profissional, de artigos de divulgação científica, e os utilizem como fontes de conteúdos formativos em suas práticas cotidianas.</p>
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais):</li> </ol> <p>=&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos):</li> </ol> <p>É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 3 - Curadoria da interface tarefa no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Tarefa. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma atividade que permite criar diversas tarefas. Os discentes podem realizar a tarefa com recursos multimídia, texto, planilhas e imagens. O docente ainda tem a oportunidade para exigir declaração de não plágio na postagem da tarefa.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	Na aba de descrição, os docentes poderão utilizar esse espaço para estabelecer os critérios de avaliação da atividade. No ato da avaliação das atividades, os docentes podem deixar comentários de <i>feedback</i> e fazer <i>upload</i> de arquivos, marcar apresentações dos discentes, enviar documentos com comentários ou <i>feedback</i> em forma de áudio. É possível configurar o critério quantitativo (nota) e ficam registradas no diário de classe.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Desenvolver habilidades, competências textuais e de multimídia; Realizar atividades <i>on-line</i> e <i>off-line</i> ; Permitir atividades sem a necessidade de um pacote do Office; Proporcionar visualização dos critérios de avaliação da atividade; Destacar a consigna da atividade, objetivos e etapas no espaço de descrição.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso Text to Speech, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): é possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

**Quadro 4:** Curadoria da interface base de dados no Moodle

<b>AValiação da Aprendizagem no Moodle</b>	
<b>INTERFACE</b>	Base de Dados. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma atividade de colaboração entre discentes. É possível criar, pesquisar e manter uma base de dados que funciona como uma lista de itens ou registro sobre um determinado tema definido pelo docente. É possível compartilhar e adicionar arquivos de texto, imagens e links, além de configurar a base de dados e ficar visível para todos ou apenas para um determinado grupo de pessoas. O <i>layout</i> poderá ser alterado por modelos oferecidos pela interface.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia, linguagem escrita). Com a permissão para discentes realizarem comentários nos itens da base de dados, a avaliação poderá acontecer em pares – onde todos avaliam todos –, bem como existe a possibilidade de se autoavaliarem individualmente, resultando numa avaliação democrática.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Fomentar a pesquisa entre os discentes; Problematizar determinados temas e conteúdos para desenvolver o pensamento crítico dos discentes; Utilizar múltiplas linguagens e recursos multimídia; Promover interações assíncronas entre os discentes; Proporcionar a visualização dos critérios de avaliação. Destacar a consigna da atividade, objetivos e etapas no espaço de descrição da atividade.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais):                              =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso Text to Speech, que converte texto em voz.  <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos):</li> </ol> É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 5 - Curadoria da interface Big Blue Button no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Big Blue Button (Webconferência). Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma interface para realização de webconferência, integrada ao Moodle. É possível gravar as videoconferências, agendá-las, titulá-las e adicionar uma mensagem de boas-vindas.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de boas-vindas, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos. Pode ser utilizado para realização de <i>lives</i> , aulas <i>on-line</i> , apresentações gráficas e artísticas.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Realizar aulas <i>on-line</i> ; Optar por estratégias metodológicas (aula expositiva do docente, discussões de textos, debates, seminários e pesquisa <i>on-line</i> ); Promover interações por meio de texto, vídeo e áudio; Possibilitar uso de <i>chat</i> , notas e apresentações de multimídia; Desenvolver habilidades de multimídia dos discentes e docentes; Fazer atividades avaliativas (debates, apresentação de seminários, resenhas, relatórios, resumos, exposições artísticas e exposições orais). Carga horária sugerida para as interações no aplicativo: => <i>Live</i> com convidados – 60 min; => Aula <i>on-line</i> – 60 min; => Apresentações diversas – de 15 a 20 min.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: 1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão). 2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =>Clicando em <i>LaunchATbar</i> , será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i> , que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a> 3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 6 - Curadoria da interface checklist no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	<i>Checklist</i> . Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em atividade na qual se pode criar uma lista de itens relacionados com os conteúdos trabalhados no componente curricular. É possível permitir que discentes editem e adicionem itens na lista. A lista pode ser utilizada também para estabelecer combinados pedagógicos entre docentes e discentes no decorrer do período letivo.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de introdução, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia). A avaliação poderá ser feita dentro da interface.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Comunicar em hipertexto; Desenvolver habilidades e competências textuais; Ampliar o vocabulário.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 7 - Curadoria da interface chat no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	<i>Chat</i> . Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma interface de discussões e conversações síncronas – em tempo real – todos com todos. É possível criar mais de uma sala de <i>chat</i> e deixar outras sessões programadas. As discussões ficam gravadas após o encerramento, podendo ser acessadas pelos discentes posteriormente.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos de avaliação (ex. participação, cooperação, autonomia, linguagem escrita). A avaliação poderá ser feita de maneira síncrona ou assíncrona, na medida em que a sessão de <i>chat</i> também fica gravada.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Desenvolver habilidade argumentativa e linguagem escrita; Promover a interação em tempo real todos com todos, potencializando a comunicação; Possibilitar visualização dos critérios de avaliação da atividade; Proporcionar um espaço para diferentes atividades, discussão democrática sobre o curso ou sobre o componente curricular; Cooperar e colaborar na aprendizagem entre docentes e discentes; Estimular comunicação livre e de interesse entre discentes.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 8 - Curadoria da interface diário no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Diário. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma atividade assíncrona na qual são registrados resultados de reflexões feitas pelos estudantes sobre determinado assunto, questionamentos ou problemas. Permite que docentes dialoguem com discentes numa comunicação horizontalizada.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba pergunta do diário, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia, linguagem escrita). A avaliação poderá ser feita dentro da interface.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Os discentes poderão falar de possíveis dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem, ou quaisquer outros problemas que afetem seu desempenho no componente curricular. Do mesmo modo, o docente poderá conhecer melhor seus discentes, assim como sua bagagem sociocultural e econômica e seu repertório cultural. Os diários permitem ao docente conhecer os percursos formativos de seus discentes.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 9 - Curadoria da interface escolha no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Escolha. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma atividade na qual o docente criará uma enquete para os discentes responderem. Ela pode ser utilizada para uma consulta pública ou votações referentes às temáticas do componente curricular, entre outras atividades, e sobre a gestão do curso. Poderá ser utilizada para a realização de pesquisas. Trata-se de uma atividade que estimula a democracia na prática pedagógica do docente ou na gestão do curso.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia). A avaliação poderá ser feita dentro da interface, e os resultados das escolhas dos discentes poderão ser publicados posteriormente.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<p>Fomentar a pesquisa entre os discentes;</p> <p>Problematizar determinados temas e conteúdos para desenvolver o pensamento crítico dos discentes;</p> <p>Acompanhar o processo de gestão democrática do curso;</p> <p>Consultar os discentes no que concerne ao desenvolvimento e à avaliação do componente curricular;</p> <p>Promover visualização dos resultados;</p> <p>Destacar a consigna da escolha, seus objetivos e etapas no espaço de descrição da atividade.</p>
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 10 - Curadoria da interface ferramenta externa no Moodle

<b>AValiação DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Ferramenta Externa. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<p>Consiste em um recurso que permite aos discentes interagirem com objetos de aprendizagem e interfaces de outros sites externos ao Moodle. Para adicionar esse recurso externo – através da URL (<i>link</i>) –, é necessário seguir os passos de configurações na aba da atividade. É possível escolher quatro maneiras possíveis para o recurso externo ser exibido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt;Padrão: a ferramenta será exibida em uma nova janela;</li> <li>=&gt;Embarcado: a ferramenta será exibida na própria página, ou seja, junto dos menus e cabeçalho do Moodle;</li> <li>=&gt;Embarcado sem blocos: a ferramenta será exibida na própria página, porém somente com o cabeçalho do Moodle o menu da lateral será ocultado;</li> <li>=&gt;Nova janela: similar ao modo padrão, a ferramenta será exibida em uma nova página.</li> </ul>
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	A avaliação poderá ser feita através da interface, com um campo pré-estabelecido para avaliação quantitativa (nota). Não possui um espaço no qual o docente poderá listar os critérios de avaliação.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<p>Desenvolver habilidades e competências textuais, multimídia;</p> <p>Interagir com outros objetos de aprendizagem e suas respectivas interfaces.</p>
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais):</li> </ol> <p>=&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos):</li> </ol> <p>É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 11 - Curadoria da interface glossário no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Glossário. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste na criação de uma lista com palavras e expressões e suas respectivas definições. As palavras inseridas no glossário geram, automaticamente, um <i>link</i> nos textos do curso, que levam aos itens definidos. É possível criar mais de um glossário e juntar todos com a definição de um glossário principal.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar esse espaço para estabelecer os critérios qualitativos de avaliação (ex. participação, criatividade, interpretação). É possível configurar o critério quantitativo (nota) no ato de criação da atividade no AVA.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<p>=&gt; Comunicar em hipertexto e <i>hiperlink</i>;</p> <p>=&gt; Desenvolver habilidades e competências textuais;</p> <p>=&gt; Ampliar o vocabulário.</p>
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais):</li> </ol> <p>=&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos):</li> </ol> <p>É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 12 - Curadoria da interface *hot potatoes* no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	<i>Hot Potatoes</i> . Curadoria versão 2.0, realizada em 26/01/2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma interface na qual os docentes poderão distribuir atividades interativas, recursos e materiais de aprendizagem para os discentes. Essas atividades podem ser adicionadas em formato de arquivos ou URL, com recursos de áudio, texto e vídeo.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia, linguagem escrita). A avaliação poderá ser feita dentro da interface. É possível configurar o critério quantitativo (nota) no ato de criação da atividade no AVA.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Utilizar múltiplas linguagens e recursos multimídia; Desenvolver habilidades e competências no uso multimídia pelos discentes; Possibilitar a prática interativa com jogos, cruzadinhas, pesquisas em grupo, dentre outros; Permitir visualização dos critérios de avaliação.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 13 - Curadoria da interface jogos no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Jogos (Forca, Milionário, Palavras Cruzadas e Sopa de Letras). Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em atividades de jogos relacionados com o conteúdo do componente curricular. É possível criar jogos com adivinhações de palavras, perguntas e respostas, charadas, dentre outros.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia, linguagem escrita). É possível configurar o critério quantitativo (nota) no ato de criação da atividade no AVA.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Realizar atividades dinâmicas e criativas;  Desenvolver habilidades e competências cognitivas dos discentes;  Cooperar com o aprendizado de discentes com dificuldades de aprendizagem;  Promover visualização dos critérios de avaliação.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:  1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).  2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais):  => Clicando em <i>LaunchATbar</i> , será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i> , que converte texto em voz.  <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a>  3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos):  É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais.  <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 14 - Curadoria da interface laboratório de avaliação no Moodle

<b>AValiação DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Laboratório de Avaliação. Curadoria versão 2.0, realizada em 26/01/2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma atividade na qual os discentes fazem avaliações de algum ou todos os trabalhos enviados dentro do Moodle, deles próprios ou de seus colegas. Os docentes poderão adicionar arquivos que auxiliem os discentes nas avaliações e determinar um número mínimo de trabalhos que cada discente deverá avaliar. O processo poderá ocorrer anonimamente.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia, linguagem escrita). Os discentes poderão realizar autoavaliação e avaliar os trabalhos de seus colegas, promovendo uma avaliação democrática.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Promover a autoavaliação e a avaliação das atividades dos colegas de turma; Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes; Possibilitar a visualização dos critérios de avaliação; Promover horizontalidade pedagógica no processo formativo uma vez que todos podem avaliar todos; Destacar a consigna da atividade, objetivos e as etapas no espaço de descrição da atividade.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 15 - Curadoria da interface lição no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Lição. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma atividade na qual o docente pode selecionar e adicionar um determinado número de páginas da <i>web</i> ou arquivos com conteúdos e informações em formatos multimídia, e cada uma delas levará para outras páginas adicionadas. Algumas dessas páginas poderão ter uma questão final a ser respondida pelos discentes.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, autonomia, linguagem escrita). Poderá também adicionar a avaliação quantitativa (nota). O docente poderá permitir que o discente faça a lição mais de uma vez.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Desenvolver habilidades e competências textuais e de multimídia; Utilizar múltiplas linguagens; Desenvolver a interpretação de texto; Possibilitar a visualização dos critérios de avaliação; Destacar a consigna da atividade, objetivos e etapas no espaço de descrição da atividade.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 16 - Curadoria da interface pesquisa de avaliação no Moodle

<b>AValiação DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Pesquisa de Avaliação. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<p>Consiste em atividade de pesquisa. O docente pode realizar avaliação do curso ou componente curricular no semestre, entre outras atividades de pesquisa em diferentes áreas. Os modelos de questionários são oferecidos pelo Moodle e cabe ao docente escolher um dentre os disponíveis, sendo eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt; ATTLS (versão de 20 itens);</li> <li>=&gt; Incidentes críticos;</li> <li>=&gt; COLLES (experiência efetiva);</li> <li>=&gt; COLLES (expectativa e experiência efetiva);</li> <li>=&gt; COLLES (expectativa).</li> </ul>
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos (ex. participação, cooperação, colaboração). A avaliação permite uma autoavaliação dos discentes, do componente curricular no semestre ou do curso.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<p>Realizar uma atividade de pesquisa;</p> <p>Promover a avaliação participativa e democrática;</p> <p>Avaliar o trabalho pedagógico do docente, bem como da gestão dos processos no curso;</p> <p>Possibilitar visualização dos resultados da avaliação;</p> <p>Estimular a autoavaliação discente.</p>
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): <ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz.</li> </ul> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></p> </li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos):</li> </ol> <p>É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 17 - Curadoria da interface questionário no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Questionário. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Consiste em uma atividade na qual os docentes poderão criar questionários de vários formatos, como múltipla escolha e verdadeiro ou falso, atividade autoavaliativa ou lista de exercícios. O docente pode permitir que o questionário tenha múltiplas tentativas, com perguntas embaralhadas aleatoriamente de um banco de questões. É possível estabelecer uma data final para realização da atividade. O <i>layout</i> poderá ser alterado por modelos oferecidos pela interface.
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar o espaço para estabelecer os critérios qualitativos. Podem deixar um gabarito previamente definido pelo docente, exceto para questões subjetivas. É possível adicionar comentários nas respostas que apareceram automaticamente para os discentes após correção.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	Possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências textuais; Permitir diversas configurações para responder às questões, como múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta subjetiva curta ou longa; Desenvolver a criticidade e a interpretação de texto dos discentes; Proporcionar a visualização dos critérios de avaliação da atividade; Destacar a consigna da atividade, com seus objetivos, no espaço de descrição da atividade.
<b>ACESSIBILIDADE</b>	Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): =&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz. <i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos): É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais. <i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 18 - Curadoria da interface wiki no Moodle

<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MOODLE</b>	
<b>INTERFACE</b>	Wiki. Curadoria versão 2.0, realizada em 26 de janeiro de 2021.
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<p>Consiste na criação de uma base de dados de maneira interativa e assíncrona entre os discentes, numa página <i>web</i>. Utilização de recursos textuais e multimídia. A atividade poderá ser solicitada de maneira individual também. As páginas <i>web</i> podem ser criadas a partir de três formatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt; O padrão, HTML, com editor HTML disponível;</li> <li>=&gt; O Creole, com uma linguagem de marcação em que uma pequena barra de edição está disponível;</li> <li>=&gt; O Nwiki, com linguagem de marcação como a Mediawiki usada no módulo Nwiki.</li> </ul>
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>	No ato de criação da atividade, na aba de descrição, os docentes poderão utilizar esse espaço para estabelecer os critérios qualitativos de avaliação (ex. participação, capacidade de colaboração e cooperação no grupo, criatividade, linguagem hipertextual). É possível configurar o critério quantitativo (nota) no ato de criação da atividade no AVA.
<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<p>Promover a interação entre os discentes;</p> <p>Desenvolver habilidades e competências multimídia;</p> <p>Compartilhar a produção do curso;</p> <p>Possibilitar a realização dos critérios de avaliação da atividade;</p> <p>Destacar a consigna da atividade, objetivos, etapas e o desenvolvimento no espaço de descrição da atividade.</p>
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<p>Enquanto acessibilidade comunicacional, o Moodle oferece:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).</li> <li>2. Barra de Recursos de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais): <ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt; Clicando em <i>LaunchATbar</i>, será exibida uma barra de ferramentas e, dentre elas, o recurso <i>Text to Speech</i>, que converte texto em voz.</li> </ul> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://pt-br.atbar.org">https://pt-br.atbar.org</a></p> </li> <li>3. Aplicativo de código aberto (para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos):</li> </ol> <p>É possível baixar o aplicativo VLibras, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais.</p> <p><i>Link para download:</i> <a href="https://www.vlibras.gov.br/#baixar">https://www.vlibras.gov.br/#baixar</a></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os quadros apresentados nessa curadoria de interfaces de atividades avaliativas demonstram a diversidade de propostas que podem ser utilizadas num processo de ensino e aprendizagem. Por vezes, verificamos uma subutilização dessas interfaces de atividades, não sendo explorados seus potenciais pedagógicos, como espaço para registro dos processos de aprendizagem do discente; transparência nos comunicados sobre o que foi avaliado; aproveitamento dos recursos de acessibilidade para discentes com necessidades educativas específicas; a realização de atividades dinâmicas e criativas, utilizando múltiplas linguagens. A proposta aqui apresentada pretende demonstrar esse potencial, estimular que docentes usem essas interfaces para promover mais autonomia na construção do seu trabalho, na elaboração didático-metodológica, e nos critérios de avaliação da aprendizagem. Ou seja, no emprego das concepções de avaliação formativa, mediadora e democrática, e a proposta apresentada neste livro para a prática avaliativa na educação *on-line*, como veremos no próximo capítulo.



## A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO ON-LINE

Para pensar a prática avaliativa na educação *on-line*, é preciso retomar a ideia do hipertexto e da interatividade como metáfora no campo. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre uma educação que redefine os papéis de autor e leitor, de leitura e escrita, de ensino e aprendizagem, de avaliação. Assim, as práticas mais convencionais de aquisição sequenciada da informação vão perdendo espaço para uma dinâmica não linear, permitindo que o aluno construa uma rede de saberes a partir das múltiplas interações que ele vai estabelecendo com essas informações, e não mais de um único polo irradiador. Nessa perspectiva, ele deixa de ser um espectador passivo para ser um sujeito operativo, participativo, construindo conhecimento de forma coletiva, explorando os territórios do saber, sem as tradicionais fronteiras impostas pela disciplinarização. Segundo Silva (2006, p. 29), isso representa uma mudança de atitude comunicacional e, ainda,

[...] uma percepção crítica de uma mudança sociotécnica em curso. O professor em sintonia com o nosso tempo: disponibiliza aos aprendizes a participação na construção do conhecimento e da própria comunicação, entendida como colaboração da emissão e da recepção; diferentemente de transmitir para o receptor massificado, o professor aprende com a dinâmica das tecnologias digitais e com a conectividade *online*, e libera ao aprendiz a comunicação personalizada, operativa e colaborativa.

Os docentes serão parceiros de trabalho que não mais ordenam ou ditam os comandos para que os discentes executem. Eles passam a ser coautores do processo de ensino e, juntamente com os alunos, vão estimulando uma educação problematizadora, investigativa, buscando diferentes visões sobre o conhecimento.

Esses processos horizontais de aprendizagem pressupõem que os atores/autores educativos sejam produtores de conhecimento e de cultura através do diálogo, o que se constitui numa tarefa bastante importante para a educação *on-line*. Como podemos tencionar os conceitos de hipertexto e interatividade no trabalho da avaliação em contextos de educação mediados por tecnologias da informação e comunicação?

Para responder à pergunta, temos que incluir outros elementos fundamentais no contexto da educação *on-line*. Entre esses elementos, encontra-se o currículo. Se utilizarmos da metáfora do hipertexto, podemos abandonar as matrizes curriculares, popularmente conhecidas como “grades”, com os pacotes de informações pré-requisitados, dando lugar a

uma construção colaborativa, através de múltiplas conexões com as áreas de conhecimento, permitindo a participação e a intervenção dos discentes no processo educativo. Sairemos da posição de meros consumidores passivos para praticar a autoria e a produção de conhecimento. Como afirma Perrenoud (1999, p. 123), implementar uma prática de avaliação formativa pressupõe domínio do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem em geral, mas nada adianta querer implantar “[...] um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar.”

É necessário abrir espaço e dar lugar a uma outra prática curricular, que reconheça sua construção a partir das tensões sociais, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo. Portanto, presenciamos uma crescente estruturação de novas formas de aprender motivadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Para isso, é preciso abandonar a compreensão de que o currículo deve ser fragmentado, monorreferencializado, descontextualizado, fechado, com uma comunicação unidirecional e massiva, e assim construir uma proposta político-pedagógica que possibilite a abolição dos velhos esquemas de “[...] ordenamento linear, sequencial, facilmente quantificável que domina a Educação atualmente – que centra em inícios claros e fins definidos [...]” (DOLL JÚNIOR, 2002, p. 19).

A relação entre docentes e discentes precisa estar pautada por uma dialogicidade. Nesse caso, ambos estarão numa dinâmica horizontalizada, construindo saberes diversificados acerca das temáticas sugeridas. Segundo Barreiro-Pinto e Silva (2008), esse tipo de prática potencializada pelas tecnologias digitais garante ao “[...] autor – entenda-se, nesse caso, o aluno – não só o registro de sua produção no que ela pode ter de mais genuíno [...]”, promovendo também trocas, adições, num “[...] efetivo exercício de criação individual e/ou coletiva.” Para os autores, “[...] pensar em educação online representa planejá-la e desenvolvê-la de modo a contemplar e incentivar as inúmeras possibilidades de interlocução promovidas por esse universo virtual.” (BARREIRO-PINTO; SILVA, 2008, p. 3-4).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve privilegiar os processos e as construções coletivas advindas dessa interrelação. Observar e se apropriar dessas relações sociais estabelecidas pela mediação das tecnologias para construção do conhecimento requer o reconhecimento de duas importantes contribuições: a concepção formativa, mediadora e democrática da avaliação, bem como a elaboração de critérios no planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

## AVALIAÇÃO: FORMATIVA, MEDIADORA E DEMOCRÁTICA

Perrenoud (1999) afirma que é formativa toda avaliação que contribui para o aluno aprender e se desenvolver. Importa saber como a avaliação contribui para que o aluno possa aprender, por meio de quais mediações ela interfere sobre os processos de ensino-aprendizagem. A premissa encontra-se na publicação *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas* (1999), obra publicada há mais de duas décadas, que permanece uma referência para se entender a função da avaliação formativa e sua indissociabilidade da didática.

[...] a avaliação formativa *define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem*. Dos efeitos buscar-se-á a *intervenção* que os produz e, antes ainda, as *observações* e as *representações* que orientam essa intervenção. (PERRENOUD, 1999, p. 104).

Desse modo, a regulação das aprendizagens é uma das lógicas da avaliação formativa, ao colocar o discente no centro do processo de ensino-aprendizagem. Pode ocorrer por meio da ação e da interação, o que permite ao discente ajustar, compreender suas ações e representações, identificar seus erros, ou suas dúvidas, levar em conta os pontos de vista dos colegas em sala, aprender com os erros, com seus questionamentos, em constante cooperação. Outro meio é o da autorregulação de ordem cognitiva, que favorece a autoavaliação e a metacognição, a capacidade de monitorar e autorregular os seus processos cognitivos. Estimula uma avaliação contínua, despertando o olhar para observar o que se faz durante o seu processo de aprendizagem.

Para Perrenoud (1999), as observações são formativas a partir do momento que permitem orientar e potencializar as aprendizagens sem a preocupação com a classificação, a certificação e a seleção. Ou seja, recomenda que essas observações não estejam condicionadas ao padrão metodológico desenvolvido numa lógica de medida. Segundo o autor, nada impede que se avalie os conhecimentos, ou se faça balanços, pois é necessário que se tenha um nível de domínio sobre o que o discente já aprendeu. No entanto, considera também importante que o docente se interesse pelos processos de aprendizagem, pelos métodos que pode utilizar, pelo conhecimento das atitudes dos discentes, pela sua relação com os discentes, enfim, invista nos aspectos cognitivos e afetivos relacionados à questão didática.

Perrenoud (1999) defende que o docente pode colaborar com a conquista de aprendizagem de seus alunos de diferentes maneiras:

[...] explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-se em uma nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou o contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza da sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno. (PERRENOUD, 1999, p. 105).

O autor, ao pensar sobre a eficácia do ensino, enfatiza que a avaliação formativa deve ser pensada sempre no âmbito didático. O processo de ensino aprendizagem sempre deve ser revisto, reformulado e registrado. É papel da didática antecipar, prever tudo que for possível nesse processo, mas saber que o erro e a aproximação sempre serão a regra, que será preciso “[...] retificar o alvo constantemente. Nesse espírito, a regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela.” (PERRENOUD, 1999, p.111).

Perrenoud distingue três tipos de regulação. A primeira delas, regulações retroativas, referem-se a uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa em uma avaliação pontual. A segunda são as regulações interativas que ocorrem ao longo de todo processo de aprendizagem. A terceira, regulações proativas, engajam o discente em uma atividade ou situação didática nova.

A terceira regulação incentiva o discente a “[...] acomodar, diferenciar, reorganizar ou enriquecer seus esquemas de representação, de percepção e de ação.” (PERRENOUD, 1999, p. 112). Através da interação social, o discente decide, se posiciona, participa ativamente de um movimento que “[...] ultrapassa, a antecipar, a conduzir estratégias, a preservar seus interesses.” (PERRENOUD, 1999, p. 112).

Foi Michael Scriven quem, em 1967, escreveu o artigo intitulado “The methodology of evaluation”, em que propôs, pela primeira vez, a diferenciação entre os conceitos de avaliação formativa e somativa. A avaliação formativa é processual, porque visa detectar as dificuldades, de forma a ultrapassá-las e a reajustar o trabalho desenvolvido durante o processo de ensino e aprendizagem. Seu objetivo é que os discentes dominem capacidades e habilidades, mediante métodos e ritmos que se relacionem às suas particularidades e necessidades, enquanto a avaliação somativa tem como finalidade avaliar quais foram as habilidades e competências adquiridas pelo discente ao final de um processo educacional.

A avaliação autêntica é uma contribuição importante para superar uma visão intermediária da avaliação formativa, que, por vezes, fica limitada entre a avaliação diagnóstica e a avaliação somativa na prática docente. A proposta da avaliação autêntica é melhorar a qualidade das aprendizagens, aumentar a possibilidade de que todos aprendam. A avaliação é vista como parte natural do processo de ensino e aprendizagem toda vez que o discente entra em contato com a palavra, lê, escuta e produz um texto numa atividade contextualizada; por isso, integra a linguagem e a comunicação. Essa proposta enfatiza um papel ativo dos discentes para construir o significado do texto.

Condemarín e Medina (2005) sugerem que, desde a educação infantil até a pesquisa científica, leitores utilizem as fontes disponíveis oferecidas no texto para desenvolver “[...] seus conhecimentos prévios, as diretrizes do ambiente e os mediadores potenciais para construir o significado do texto.” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 19).

Segundo os autores, o progresso da leitura não seria orientado pelo domínio de uma sequência pré-estabelecida e isolada, mas pela conscientização dos discentes para saber como podem ser melhoradas. Assim, utilizam seus conhecimentos com flexibilidade, sempre aplicando o que aprendeu a novas situações didáticas.

Em seu livro *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação* (2005), os autores discutem procedimentos, técnicas e instrumentos específicos para avaliar, interpretar e comunicar os resultados, assim como compartilham experiências e desafios colocados pela concepção de avaliação autêntica.

À luz dessa concepção, a avaliação da linguagem (oralidade e escrita) ocorre quando se desenvolve a autenticidade das tarefas, da produção de textos e seus contextos, não na avaliação de conhecimentos que foram conquistados por memorização ou treino.

Condemarín e Medina (2005) definem algumas abordagens para a avaliação autêntica. Uma delas é a centralidade nos pontos fortes dos discentes, na medida em que se identifica o que sabem e dominam; os autores chamam esse processo de zona atual de desenvolvimento. Por conseguinte, o que são potencialmente capazes de conquistar em aprendizagem cooperativa entre colegas ou docentes. A centralidade nos pontos fortes dos discentes, incentiva o aluno (a) a protagonizar, liderar, projetos de ensino e aprendizagem, o que é, muitas vezes, um obstáculo nas práticas de avaliação tradicional.

Outra dimensão importante é o reconhecimento da avaliação como um processo multidimensional, para que, por meio dela, se possa buscar informações heterogêneas

dos resultados da aprendizagem. A avaliação, nesse entendimento, deve ser plural e não é considerada uma simples atividade. Ela deve primar pelo desenvolvimento em diferentes planos e instâncias diversificadas. Isto permite avaliar a linguagem dos discentes como um dispositivo para dar respostas às “[...] variadas necessidades e propósitos sugeridos de diferentes situações comunicativas, e não apenas apreciá-las como um objeto de estudo ou conhecimentos de seus principais atributos.” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 21).

Podemos transpor essa abordagem para o fórum, uma interface de atividade assíncrona que permite a interação discursiva, mas, por vezes, pouco explorada por meio de mediação na tutoria, com baixa intervenção e interação na mensagem entre colegas de curso, o que produz pouca troca de conhecimento e reflexão. Apropriar-se da avaliação autêntica, nessa perspectiva multidimensional, pode promover um processo de avaliação contínua, participativa e colaborativa.

Outra abordagem é a consideração dos benefícios pedagógicos do erro, atribuindo a eles um lugar de interesse no processo de aprendizagem. Demonstrar os obstáculos que docentes e discentes devem enfrentar para aprender são considerados sinais de discrepâncias e constituem-se como indicadores e fontes de análise dos processos intelectuais que estão em curso.

Condemarín e Medina (2005) recomendam a utilização de portfólios em diferentes níveis da educação, dando ênfase ao processo histórico de construção da aprendizagem. Através de um portfólio *on-line*, é possível fazer o registro de todas as etapas das atividades, como a produção de textos, vídeos e *podcasts*, tudo que o discente produz durante o curso. Além disso, podem registrar processos subjetivos ligados aos caminhos que trilharam até chegar a um resultado. O docente também registra, ali, suas percepções ao longo do processo de ensino e aprendizagem de seus discentes. É um meio para que o docente possa refletir sobre suas estratégias didáticas. Ou seja, é avaliada a qualidade das práticas de ensino desenvolvidas pelo docente e da avaliação das aprendizagens dos discentes. Os portfólios, na medida em que promovem a observação e a organização de informação contínua, permitem, ainda, transmitir aos seus pais e/ou responsáveis a mensagem “[...] de que a aprendizagem nunca termina, porque está sempre evoluindo, crescendo e mudando.” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 23).

A avaliação autêntica favorece, ainda, a equidade educativa, porque propõe valorizar as diferenças, visto que os discentes possuem capitais culturais diversos, graus diferenciados de aquisição da linguagem e da escrita. Possuem habilidades diferentes para aprender, como “[...] motivação, memória, perseverança, sistematização, auto-estima e outras características que surgem de suas condições pessoais e de seu contato com as práticas culturais de sua família [...]” das suas ambiências sociais (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 24).

Para fundamentar a prática da avaliação *on-line*, é necessário lançar mão dos referenciais anteriores, bem como da avaliação mediadora e democrática, como veremos a seguir. Ainda sobre a avaliação formativa, Pesce (2012, p. 197-198) também considera importante essa concepção em cursos *on-line*, porque seus princípios pautam-se:

- a) em um caráter processual, no qual professor e estudantes são sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento;
- b) nos centros de interesse, a partir dos temas primordiais a uma dada área;
- c) na elaboração de objetivos iniciais, a partir do diagnóstico do alunado, levando-se em conta seus anseios e necessidades;

- d) no acolhimento dos objetivos oriundos do processo de formação;
- e) na avaliação dialogada, que integra a avaliação do desempenho dos estudantes, a autoavaliação de cada um deles e sua avaliação sobre o curso, em distintos momentos da vigência do mesmo;
- f) na abordagem diagnóstica, que revê as ações de mediação;
- g) na tessitura de um quadro teórico-metodológico contribuinte à formação do aprendiz.

Inserem-se na avaliação *on-line* práticas pedagógicas mais ativas, nas quais as possibilidades de interação são menos dependentes dos docentes como únicos transmissores do conhecimento. Trabalho em grupo, por meio de projetos, aprendizagem por problemas, uso intensivo de interfaces de atividades no Moodle para interagir com colegas, autonomia, protagonismo, empatia, colaboração e senso crítico podem ser promovidos por uma avaliação formativa.

Sobre o conceito de avaliação mediadora, Hoffmann (2005, p. 58) destaca sua função, dizendo que deve estar a serviço, na escola, “[...] da experiência na construção do conhecimento de educandos e educadores.” Para a autora, a mediação é a possibilidade de encontro, diálogo, reciprocidade de pensamentos, sentimentos e emoções entre docentes e discentes, “[...] pessoas em processo de humanização – um espaço a ser construído.” (HOFFMANN, 2005, p. 9).

Para Hoffmann (2005, p. 9), é preciso indagar sobre os fatores que favorecem esse encontro, essa aproximação. Nas suas palavras: “[...] eu tenho claro que a relação entre educando e educador se estabelece a partir do ato de conhecer, da necessidade de desvendar o mundo, em torno do objeto do desejo de conhecer.”

A avaliação mediadora, para a autora, ocorre através das relações docente e discente, discente e discente, pelas interações sustentadas em diálogos e por práticas pedagógicas que privilegiam o pensamento autônomo. Logo, expressar, comunicar, mostrar o que se aprendeu nessas relações, seus erros e acertos, são caminhos que levam à construção do conhecimento.

Barreiro-Pinto e Silva (2008, p. 4) acreditam que a avaliação mediadora

[...] preconiza essencialmente o processo, com isso, tem-se a oportunidade de estimular, observar e registrar, as formas de comunicação com as quais obteve maior êxito, bem como detectar aquelas em que apresentou maior dificuldade. Os registros dessa trajetória não têm por finalidade apenas diagnosticar a situação e sim, a partir deles, reestruturar o planejamento, direcionando o trabalho pedagógico para a promoção de tarefas que possam incentivar o aluno a desenvolver estratégias pessoais de superação da dificuldade apresentada.

Como foi apontado anteriormente, os registros da trajetória de aprendizagem dos discentes é um importante recurso para a prática avaliativa na educação *on-line*, tem caráter formativo e pode ocorrer com os portfólios, que permitem reunir também as produções materiais de todo um curso, ou com os diários, interface no Moodle que possibilita olhar o dia a dia do discente. A partir do diário, os discentes fazem um testemunho biográfico de sua experiência educativa, criam registros diários, semanais, com reflexões sobre as atividades síncronas e assíncronas. No mesmo ambiente virtual, os docentes podem acessar dados

de avaliações individuais e do grupo e combinar os resultados qualitativos e quantitativos obtidos em outras interfaces avaliativas para comunicar a avaliação de maneira qualificada.

Segundo Hoffmann (1993, p. 118), “[...] se o professor fizer apenas o registro das notas dos alunos nos trabalhos, ele não saberá descrever, após um tempo, quais dificuldades cada aluno apresentou, o que ele fez para auxiliá-lo a compreender aquele aspecto.”

Em consonância, Dias Sobrinho (2003, p. 180) afirma que a “[...] avaliação é, assim, muito mais crítica, que meramente constatação. Deve analisar o realizado, mas para melhor cumprir o que há por realizar.”

Da mesma forma, Garcia (2013) acrescenta que é preciso que o docente tenha disponibilidade de tempo para ler e analisar as atividades dos discentes de maneira processual, ou seja, comunicar de forma verbal e escrita o processo de aprendizagem, e, em tempo, receber novas versões, ao passo que pode realizar outras devolutivas, se necessário. À luz dos enfoques anteriores, a autora também concorda que comunicar as avaliações “[...] apenas no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso) não contribui com a avaliação formativa, pois ela se dá no processo e não no final do percurso.” (GARCIA, 2013, p. 87).

Essa prática avaliativa possibilita identificar erros e acertos, as dificuldades no percurso formativo, e, ao mesmo tempo, transformar os registros quantitativos de notas por conceitos. Para isso, é preciso que secretarias de educação estabeleçam uma proposta de avaliação mediadora que promova acompanhamento contínuo do discente. Hoffmann (2005, p. 77) entende que “[...] professores revelam a sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos mediadores, porque estão cerceados por normas classificatórias exigidas pelas escolas.” (HOFFMANN, 2005, p. 77). Por outro lado, a autora percebe a dificuldade do professor em “[...] alterar sua prática pela falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe deem segurança para agir de outra forma.” (HOFFMANN, 2005, p. 77).

Sabemos que a formação é fundamental para docentes compreenderem que ensinar e avaliar na educação *on-line* exige apropriação de conceitos, capacidade técnica, saberes docentes, metodologias, problematização e sistematização de um novo fazer pedagógico na docência. Acrescenta-se, ainda, ampliação de repertório cinematográfico, musical; habitar e criar conteúdos nas redes sociais, produzir páginas *web* sobre seus interesses, temas de estudos, compartilhar suas práticas na educação básica ou educação superior. Consoante, Oliveira, Mello e Franco (2020, p. 86) afirmam que nesse contexto

[...] há de se inferir também a necessidade de articulação entre competência técnica, a qual se refere ao domínio do conteúdo a ser ministrado, com a seleção apropriada das formas que podem viabilizar a aprendizagem, ou seja, a didática.

É preciso que instituições, secretarias estaduais e municipais de educação, ou redes privadas de ensino, se comprometam com um projeto de formação para os seus docentes. Nesse sentido, experiências bem-sucedidas de formação têm que assegurar, segundo Torres *et al.* (2008, p. 438-439),

[...] base teórica que evite transformá-lo em um técnico treinado exclusivamente no enfrentamento de uma rotina mecânica e burocrática, baseada na transmissão de informações; ação pedagógica que se torne eficaz a partir da criação de condições para que se realize uma análise crítica da realidade, o que supõe a superação de um currículo fragmentado, que separa e entende o

conhecimento como um encadeamento de informações; desenvolvimento da capacidade de pesquisa como meio de conhecimento; continuidade do processo de formação continuada em serviço, que não dispensa, antes reforça, um programa pessoal permanente de estudos.

A avaliação *on-line* não é uma mera transposição didática do que se faz no ensino presencial, por vezes, com baixa participação dos discentes, com excessivas atividades solitárias e prática curricular fragmentada. Os ambientes virtuais de aprendizagem constituem um espaço privilegiado para construção de práticas interativas e democráticas entre docentes e discentes. Ele é cooperativo, propício ao desenvolvimento de concepções de educação que valorizam a ação pedagógica inserida na prática social concreta com participação ativa dos discentes.

Partindo da compreensão de avaliação emancipatória de Ana Maria Saul (2008, 2015), apresentada no primeiro capítulo deste livro, que tem por objetivo desenvolver uma prática de avaliação que incorpore os princípios da educação libertadora, conscientização e decisão democrática, todos da obra de Paulo Freire, educador com quem a autora dialoga e a quem dedicou grande parte de suas reflexões no campo da avaliação da aprendizagem, este escrito toma a perspectiva democrática como concepção fundante para avaliação em educação *on-line*, uma vez que participação, multidimensionalidade, autoria e coautoria com formação de opinião, liberdade, comunicação horizontal todos com todos e dialogicidade, são da cultura digital e estão relacionados com valores democráticos.

As perspectivas mencionadas anteriormente, sobre a qualidade da avaliação democrática, incluem, ainda, Méndez (2002), que colabora com:

[...] transparência (nos princípios, nas intenções, nas negociações, nos fins e nos usos); credibilidade (não basta enunciar os princípios; eles devem ser compreensíveis para que sejam críveis como enunciados que orientam a prática); coerência epistemológica e coesão prática (acordo entre a concepção e as práticas); aceitabilidade (está na base da legitimação social e educativa); pertinência (para justificar as decisões adotadas); praticabilidade (devem ser aplicáveis as práticas concretas de avaliação) e legitimidade (como ação social que deve ser moralmente correta). (MÉNDEZ, 2002, p. 96).

Assim, o autor entende que esse enfoque epistemológico é uma avaliação alternativa à racionalidade positivista, que deposita certezas aparentes aos processos avaliativos. A avaliação democrática estimula uma tomada de decisão a partir do que chama de juízo bem-informado, no qual “[...] o diálogo, o debate, a conversação, a crítica e os argumentos com os quais cada um defende suas ideias entre sujeitos que intervêm é parte importante que fundamenta as decisões.” (MÉNDEZ, 2002, p. 97).

O papel do docente na ampliação da sala de aula como espaço democrático é fundamental. Sua habilidade em conduzir os diálogos, sua capacidade de transformar os conhecimentos em saberes, com participação de todo o grupo, são elementos que promovem a democracia na sala de aula, por conseguinte, nos processos avaliativos. É a partir das discussões movidas pelo docente e pelos discentes em sala de aula que o conhecimento se transforma em

[...] saberes que persistem em ser compreendidos por todos, mas que não se cristalizam. Em cada saber há uma nova possibilidade de aprender. São saberes para a vida e não apenas para índices de exames. (WACHOWICZ; MARTINS; ROMANOWISK, 2020, p. 135).

Para Dias Sobrinho (2003, p. 126), quando se amplia o âmbito de participação e de recepção, a avaliação se torna mais democrática. A ampliação integra todos os membros de uma instituição de ensino que estão diretamente e indiretamente “[...] afetados pelos programas que estão sendo avaliados.” Para o autor, essa ampliação gera distintos interesses desses grupos sobre a avaliação. Acredita ainda que isso pode demonstrar alguma dificuldade para “[...] priorizá-los e incluí-los mediante alguma organização no processo avaliativo.” No entanto, isto não deve desmotivar o docente de incentivar a participação, uma vez que se garanta o “[...] cumprimento de critérios conjuntamente acordados, os diversos grupos também ficam mais seguros de que a avaliação produzirá efeitos positivos em termos dos interesses comuns.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 126).

Por isso, a avaliação democrática deve garantir que os discentes participem da elaboração de critérios avaliativos, das metas de aprendizagem definidas nos planos de ensino, dos debates com toda a equipe pedagógica sobre as condições de realização das atividades propostas. Assim compreendida, Saul (2015, p. 1309) afirma que a avaliação deve ter compromisso com

[...] práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos; valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem; priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando; valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender; utilização de processos dialógicos e participativos; objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem; objetivo de replanejar a ação educativa.

Portanto, é notória a relação entre a avaliação e a prática educativa nos objetivos estabelecidos no planejamento pedagógico, na escolha metodológica. Por vezes, nos diagnósticos, nos processos avaliativos, verificamos que o desenvolvimento do ensino e aprendizagem correspondeu à definição traçada nos objetivos específicos, ou os meios escolhidos não foram suficientes para o desenvolvimento pleno das atividades pelos discentes. Nessa perspectiva, cabem as considerações de Freire (1992, p. 83), que cito:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Assim, a avaliação em contexto da educação *on-line*, deve também se constituir como um meio investigativo, identificando as necessidades que serão inseridas no desenho didático do curso e no planejamento de aula do docente, pois ambos orientarão a prática educativa. Essa prática não deve atender apenas aos padrões quantificáveis baseados em causa e efeito, que determinam as medidas esperadas para todos os discentes, ela estará a serviço das diferenças, das singularidades, das possibilidades dialógicas que perpassam o âmbito do processo formativo de cada sujeito.

Na *live* “Paulo Freire e Educação Mediada: inspirações”, com a doutora em Educação Lucila Pesce, docente da Universidade Federal de São Paulo, é possível compreender um pouco mais sobre a concepção dialógica na obra de Paulo Freire e relacionar sua importância na prática avaliativa. A *live* foi promovida pelo Campus Eunápolis, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), em 11 de setembro de 2020.

## CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS

No artigo “Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT”, publicado na *Revista Docência e Cibercultura*, em 2017, as autoras Lúcia Amante, Isolina Oliveira e Alda Pereira, da Universidade Aberta de Portugal, apresentam uma proposta conceitual que denominam avaliação digital alternativa fundamentada no modelo edumétrico. A edumetria, segundo Pereira *et al.* (2015, p. 14), não foca numa única forma de avaliação, ela preconiza a formulação de critérios de qualidade, desenho de estratégias estabelecidas no planejamento de ensino de modo que assegure sua função:

- (i) o envolvimento dos estudantes, em particular no que se refere às metas a atingir, ao empenhamento contínuo nas tarefas e à autorregulação da sua aprendizagem, (ii) o feedback atempado e com impacto nos processos de aprendizagem e (iii) a interação entre os estudantes acerca da respetiva aprendizagem.

Em conformidade, Amante, Oliveira e Pereira (2017) criaram um quadro conceitual para sistematizar as práticas de avaliação, dando lugar a uma nova abordagem conhecida como a “cultura da avaliação”, em contraponto à “cultura do teste”. Esse referencial compreende quatro dimensões. A primeira, praticabilidade, que é “[...] frequentemente negligenciada, podendo, no entanto, influenciar de modo determinante a escolha da estratégia de avaliação digital a se usar, tem a ver com a sua exequibilidade.” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 143-144). Para a primeira dimensão de praticabilidade são definidos os seguintes critérios:

[...] *custos* (relacionado com custos de tempo e custos resultantes da utilização de recursos ou investimentos adicionais), *eficiência* (considera a relação custo-benefício da estratégia de avaliação desenhada para as instituições, professores e estudantes, tendo em conta os resultados esperados) e *sustentabilidade* (assegura que é possível implementar e sustentar o desenho de avaliação pensado, tendo em conta os perfis dos estudantes e os constrangimentos contextuais, quer das organizações, quer dos avaliadores). (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 144, grifo no original).

A segunda dimensão é a autenticidade, classificada pelas autoras como essencial para a prática avaliadora baseada em competências. Nessa dimensão, existe um conjunto de critérios que possibilita emitir grau de legitimidade para a avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem, entre eles:

[...] *similitude* (relação da estratégia de avaliação digital com o mundo real), *complexidade* (ligada à natureza das tarefas de avaliação), *adequação* (respeitante à necessidade de providenciar condições de realização das tarefas de avaliação) e *significância* (relacionada com o valor significativo da tarefa para professores, estudantes e empregadores). (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 144, grifo das autoras).

A terceira dimensão é a consistência, que tem função de analisar a variedade de métodos de avaliação, os seus diferentes contextos, as diversidades de perfis de avaliadores e as estratégias utilizadas. Nessa dimensão, são levados em consideração os seguintes critérios:

[...] *alinhamento instrução-avaliação digital* (garante a concordância entre o trabalho desenvolvido durante o percurso de aprendizagem e as tarefas de avaliação), multiplicidade de *indicadores* (relacionado com o uso de variadas tarefas de avaliação digital e, também, diversos contextos, momentos e avaliadores), *relevância dos critérios* (ligada à pertinência dos critérios usados para a avaliação das competências, individuais ou colaborativas) e *alinhamento competências - avaliação digital* (relativa à coerência entre as competências a desenvolver e a estratégia de avaliação desenhada). (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 144-145, grifo no original).

A quarta dimensão é a transparência, que se refere à necessidade de que a estratégia de avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem seja transparente e de fácil entendimento para os discentes. Além disso, tem relação com “[...] envolvimento dos estudantes, mediante a disponibilização, à partida, de metas e critérios de desempenho e de avaliação [...]” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 145). Nessa dimensão, concebem-se os seguintes critérios:

[...] *democratização* (traduz a disponibilidade e possível participação dos estudantes na definição dos critérios de avaliação), *envolvimento* (tem a ver com a disponibilidade e possível participação dos estudantes no definir das metas de aprendizagem e das condições de realização das tarefas propostas), *visibilidade* (remete para a possibilidade de apresentar/partilhar com outros, os seus processos de aprendizagem e/ou os produtos) e *impacto* (relativo aos efeitos que a estratégia de avaliação digital tem nos processos de aprendizagem e no desenho do programa educacional). (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 145, grifo no original).

Como podemos ver nas dimensões apresentadas, as mesmas orientam a prática avaliativa do docente na educação *on-line* com sugestões de critérios, bem como servem de indicadores para avaliar cursos *on-line*. A esse respeito, Ferrarini, Amante e Torres, no artigo “Avaliações alternativas em ambiente digital: em busca de um novo modelo teórico-prático”, publicado na *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, de 2019, buscaram analisar um curso de formação continuada de docentes da educação básica, realizado em ambiente virtual de aprendizagem que teve como modelo conceitual o PrACT (Praticabilidade, Autenticidade, Consistência e Transparência). A pesquisa foi realizada através de abordagem qualitativa, com estudo de caso descritivo do referido curso, análise de documentos institucionais e as práticas no ambiente virtual de aprendizagem. Resultados indicaram a multiplicidade de tarefas realizadas no próprio AVA. Verificou-se que as “[...] dimensões da praticabilidade, da autenticidade e da consistência são mais frequentes no curso [...]” (FERRARINI; AMANTE; TORRES, 2019, p. 190-191). As autoras recomendaram a necessidade de se repensar a dimensão da transparência.

Depois de conhecer o modelo conceitual PrACT, não é concebível que a prática avaliativa seja realizada sem uma orientação que garanta o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e estabeleça formas igualitárias de diagnosticar as competências construídas pelos discentes. Conforme afirma Pacheco (2002, p. 4),

[...] a avaliação exige um compromisso plural para que a relação do aluno com o saber não seja ditada pelo pragmatismo de aprender para o teste, não hesitamos em tornar pública a visão do problema, ou seja, dizer que a aprendizagem exige critérios bem definidos, competindo aos conselhos de docentes, aos departamentos curriculares e aos coordenadores de ciclo procurar princípios globais de ação dos professores, e tornando possível que os encarregados de educação e os alunos entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social.

Portanto, a formulação de critérios é fundamental para estabelecer processos de avaliação *on-line* mais igualitários e democráticos. Pacheco (2002, p. 4) define critério em avaliação como um “[...] princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar.” Ou seja, é também “[...] uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los [...]” (PACHECO, 2002, p. 4). Esses critérios são resultados esperados de uma sequência formativa. Envolve os objetivos traçados no planejamento, o desempenho esperado dos discentes. Em consonância, Hadji (1994, p. 186) também define critério avaliativo como “[...] característica ou propriedade de um objeto que permite atribuir-lhe um juízo de valor.”

O autor reconhece que a avaliação é uma leitura orientada por roteiro que expressa todo um sistema de expectativas. Em outra obra, intitulada *Avaliação Desmistificada*, Hadji (2001) retoma a discussão sobre critério avaliativo e afirma: “Não se poderia avaliar um objeto do qual não se esperasse nada.” (HADJI, 2001, p. 45).

O autor pergunta: de quem são as expectativas? Continua, são daqueles a quem a escola reconhece como autoridade e direito de estabelecer a institucionalidade do que chama “[...] objeto – aluno com o objeto – saber.”? (HADJI, 2001, p. 45). Para ele, são vários os que atribuem essa legitimidade, logo, isso não ocorre sem conflitos. Ele concorda que toda comunidade define normas através das leis, das instruções dos programas oficiais, bem como da palavra do chamado inspetor da educação, vinculados aos sistemas de gestão dessas escolas. Evidentemente que, para ele, o docente deve traçar o caminho da avaliação nos programas e desenvolver estratégias para conduzir a turma na conquista de saberes. Considera, ainda, que os pais e os discentes têm algo a falar sobre este processo, e sugere que os próprios discentes se apropriem destes critérios.

Segundo Hadji (2001), é possível ler e interpretar os resultados da aprendizagem dos discentes porque existem os critérios. Se eles forem imprecisos, essa interpretação ficará “[...] embaralhada [...]” (HADJI, 2001, p. 46). De tal maneira, colocar a avaliação a serviço dos discentes é especificar seus critérios, seu sistema de expectativas:

Ao menos para si mesmo, para saber o que se julga poder legitimamente esperar dos alunos que serão interrogados. Que eles saibam – o quê? – que tipo de saber (declarativo? procedural?). Que eles saibam fazer no âmbito de que tarefa precisa? Com quais habilidades específicas? O que se vai poder designar em termos de capacidades, de competências, ou de outra coisa ainda? [...] jamais se pronunciar levemente. Compreendemos agora que esse dever de prudência acompanha-se de um *dever de reflexão prévia*: levar o tempo necessário para identificar o mais claramente possível o que se julga precisamente poder esperar, e cuja “existência” vai ser precisamente “verificada” por essa prova de avaliação. (HADJI, 2001, p. 46, grifo no original).

As orientações didáticas com proposição para realização de *feedback* do docente, autoavaliação do discente e avaliação do componente curricular (docente e desenho metodológico), são fonte privilegiada para elaboração de planejamento pedagógico (com participação discente) para o ensino de novos conteúdos curriculares.

O *feedback* processual do desenvolvimento de atividades do discente é um dos pilares da avaliação formativa. Conforme já apresentei na curadoria de interfaces de atividades avaliativas no Moodle (tarefa, questionário, glossário, base de dados, entre outras), é possível realizar um processo de correção e *feedback on-line*, *feedback* por arquivo, ou comentários em cada item da atividade. Avaliação é uma troca de informações, de questões e de respostas. Comunicar de maneira clara e objetiva pode contribuir para um pacto de compromisso entre docente e discentes na evolução da aprendizagem, diminuindo possíveis mal-entendidos. Avaliação é um ato de negociação entre as partes que compõem o processo educativo. Negociação que depende da comunicação dentro de um contexto social. Para o docente conduzir a turma

[...] em uma progressão de saber, e, para o aluno, modificar o percurso rumo a uma linha de menor dificuldade - professores e alunos deverão negociar e transgredir, as táticas destes opondo-se à estratégia global daquele. (HADJI, 2001, p. 40).

A respeito da autoavaliação do discente, Hadji (2001) denomina essa prática de autoanotação, em que o discente atribui a si mesmo – geralmente por meio de nota – um autobalço de seu desempenho na realização das atividades no componente curricular. Esse autobalço, por vezes, ocorre no final do semestre ou do ano letivo, ou seja, quando se executou todo o processo de ensino e aprendizagem. Realizar a autoavaliação discente apenas no final impossibilita um olhar crítico sobre o que fez durante o início e o meio desse processo. Dessa forma, a avaliação não é contínua e seu caráter formativo fica limitado ao término do componente curricular. O docente perde a oportunidade de estabelecer novas estratégias metodológicas a partir de seu planejamento pedagógico.

Para Hadji (2001), o objetivo da autoavaliação é enriquecer o sistema de orientação do agir constante do discente. Ela constitui uma “[...] instância reguladora da ação, cujo jogo pode chegar a modificar as normas e os modelos de referência.” Pode se traduzir como “[...] observação contínua do desenrolar de suas quatro principais fases (representação do objetivo, antecipação, planejamento, execução).” (HADJI, 2001, p. 102).

Essas quatro fases são caminhos para uma avaliação formativa e a intervenção docente pode ocorrer estimulando o discente a fazer análises dos caminhos percorridos no desenvolvimento das atividades. O diário, no Moodle, é uma interface de atividade avaliativa assíncrona que possibilita o registro dessas reflexões, levantando questionamentos ou problemas. Incentiva uma avaliação qualitativa, sem atribuição de critério quantitativo de nota como medida. Permite, ainda, que docentes dialoguem com discentes numa comunicação horizontalizada. Conforme afirma Hadji (2001, p. 41),

O avaliador não é um instrumento de medida, mas um ator em processo de comunicação social. Certamente, ele precisa dizer, apesar de tudo, o *valor* de um produto. Mas, o próprio uso do termo valor adverte que não se está, propriamente falando, no domínio da medida. A exatidão da especialização professoral não passa da crença, desmentida pelos fatos. Isso nos leva a compreender que a avaliação, mesmo em sua forma mais rigorosa, aparentemente,

de notação, diz menos sobre o “verdadeiro valor” de um objeto (expressão sem dúvida marcada por uma contradição interna) do que expressa outra coisa. (grifo no original).

Jussara Hoffmann também nos chama atenção para esse processo de comunicação na análise e na correção das atividades, em razão de o docente poder cometer erros na interpretação das respostas, na análise e no desempenho dos discentes. A autora considera fundamental que docentes tomem consciência das incertezas e das “[...] múltiplas interpretações possíveis sobre a tarefa de um estudante [...]”, vez que isso é um ponto de partida necessário “[...] para analisar a finalidade dos testes e tarefas que elaboramos.” (HOFFMANN, 2005, p. 139).

Seguindo nessa linha de argumento, Hoffmann considera ser essencial que o docente tenha domínio teórico da área em que ele atua, assim, terá a condição essencial para elaborar as questões que compõem uma atividade, bem como compreensão do significado das respostas que são apresentadas sobre o desempenho dos discentes. Compreende também que uma das primeiras tarefas é se perguntar “[...] por que estou fazendo essa pergunta ao aluno, nesse momento, e proposta dessa forma? Que aspectos da sua aprendizagem e/ou estarei a investigar?” (HOFFMANN, 2005, p. 139-140).

Consoante com uma prática de avaliação mediadora e formativa, com interpretação, desenvolvimento e acompanhamento do processo de aprendizagem do discente, criei, durante o planejamento do Semestre Letivo Suplementar, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2020, uma proposta de critérios avaliativos (qualitativos e quantitativos) para o Ensino não Presencial, conforme denominação atribuída ao ensino mediado por tecnologias durante a pandemia da covid-19, aprovado por meio da Resolução nº 01/2020. Essa proposta de critérios avaliativos orientou a avaliação da aprendizagem no componente curricular EDC 284 - Didática, do qual sou docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED), da mesma Universidade.

Concomitante ao período de planejamento referido, participei, a convite da Superintendência de Educação a Distância (SEAD) da UFBA, do Webinar UFBA em Movimento, na *live* intitulada “Ensino não Presencial na UFBA”, oportunidade em que apresentei a proposta de critérios avaliativos para interfaces de atividades no Moodle. A *live* contou com a participação da professora Lanara Guimarães, da FACED (UFBA), e da pedagoga Isabel Xavier, da UFBA. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y3hojsvVbk8>

Considerada a experiência oportuna, a exponho, de modo sumarizado, no Quadro 19, a seguir. A proposição dos critérios avaliativos qualitativos que elaborei é composta das etapas inicial, processual e final. A ideia é que esse processo seja gradativo com sucessivas conquistas de aprendizagens. Assim, o docente pode compreender o nível de aprendizagem dos discentes no componente curricular. Ou seja, para cada conteúdo desenvolvido serão construídos critérios que devem ser tomados como base orientadora para a avaliação ser democrática, horizontal e possibilitar a interpretação do desempenho real e potencial dos discentes.

No Quadro 19 estão apresentados os critérios quantitativos para avaliar assiduidade, intensidade das atividades e pontualidade na postagem das tarefas. Alguns dos itens podem ser empregados na autoavaliação do discente, bem como na avaliação do desempenho do discentes pelo docente. Tomando conhecimento dos relatórios no Moodle, é possível fazer o acompanhamento do percurso dos discentes ao longo do curso, bem como o *feedback* dos docentes na correção da atividade. Os relatórios apresentam diversas opções de filtros, como relatório de toda turma e acessos em todas as atividades do componente curricular, ou, então, dados de uma única atividade. Permite, ainda, selecionar o período de avaliação, podendo optar por exibir apenas os dados dos discentes e/ou docentes.

<b>AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO ON-LINE</b>			
<b>Em construção final</b>	<b>Em construção processual</b>	<b>Em construção inicial</b>	<b>Orientações didáticas</b>
<p>Compreende bem o tema proposto de maneira autoral com base em aspectos conceituais, de pesquisa e experiências.</p> <p>Elabora um texto, resolve a situação-problema, realiza apresentação oral com uma boa estrutura narrativa.</p> <p>Tem iniciativa para expressar suas dificuldades, colabora e compartilha, de maneira solidária, saberes com a turma on-line, em práticas de coautoria discentes com discentes.</p> <p>Participa das atividades de maneira crítica e ética com respeito à pluralidade de discursos.</p> <p>Demonstra bom conhecimento da norma padrão para um texto escrito, com raríssima inadequação gramatical e ortográfica.</p>	<p>Compreende e desenvolve o tema de maneira razoável, mesmo que utilize paráfrases de autores(as) em sua produção de texto.</p> <p>Elabora um texto, resolve a situação-problema. Realiza apresentação oral com organização da estrutura narrativa de maneira razoável, mesmo que apresente pouco domínio conceitual, ponto de vista e opinião, a partir de suas experiências nas apresentações orais.</p> <p>Tem iniciativa para expressar suas dificuldades e solicitar ajuda ao docente, ao tempo que também colabora com colegas de turma <i>on-line</i>, em práticas de coautoria discentes com discentes.</p> <p>Participa das atividades de maneira crítica e ética com respeito à pluralidade de discursos.</p> <p>Já apresenta adequações linguísticas na arquitetura do texto escrito que permitem ao leitor lhe emprestar sentidos.</p>	<p>Não compreendeu o tema solicitado ou desenvolveu de maneira superficial.</p> <p>Elabora um texto, resolve a situação-problema, ou realiza apresentação oral com estrutura narrativa confusa nos aspectos conceituais dos referenciais bibliográficos, no seu ponto de vista e opinião, a partir de suas experiências nas apresentações orais.</p> <p>Usa de plágio quando reproduz parcialmente ou integralmente textos, artigos, vídeos, entre outras mídias.</p> <p>Escreve textos completos ou parágrafos com desinformação (<i>fake news</i>).</p> <p>Possui pouca iniciativa para expressar suas dificuldades e solicitar ajuda do docente e colegas de turma <i>on-line</i>.</p> <p>Participa das atividades de maneira crítica e ética com respeito à pluralidade de discursos.</p>	<p>Os docentes devem comunicar a cada discente, individualmente ou em grupo, o desenvolvimento de suas aprendizagens, uma devolutiva (texto oral ou escrito) da avaliação por meio do AVA,</p> <p>Os docentes devem emitir <i>feedback</i> com sugestões, quando necessário for, sobre aspectos conceituais, ou linguísticos, que precisam ser melhorados no texto.</p> <p>Os docentes devem realizar autoavaliação do discente através de roteiro, definindo as principais questões sobre habilidades e competências que eles dominam (inicial, processual ou final), bem como as dificuldades no âmbito do componente curricular e suas atitudes perante os desafios da aprendizagem. Deve ocorrer no início, meio e fim do componente.</p>

<b>AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO ON-LINE</b>				(Conclusão)
<b>Em construção final</b>	<b>Em construção processual</b>	<b>Em construção inicial</b>	<b>Orientações didáticas</b>	
		<p>Apresenta inadequações gramaticais ou problema na escrita (ortografia, pontuação gráfica), formas empregadas na oralidade ou na escrita virtual sem justificativa pelo contexto.</p>	<p>Os discentes devem realizar avaliação do componente curricular, compreendendo: avaliação do(a) docente, planejamento das aulas, aspectos didáticos, metodológicos e avaliação da aprendizagem, além de seu desempenho nas atividades síncronas e assíncronas no Moodle durante todo curso.</p> <p>Ao tomar conhecimento das dificuldades e necessidades dos discentes, proponha estratégias didáticas, atividades individuais ou em grupo para conquista de saberes ainda não adquiridos.</p> <p>Use a autoavaliação e a avaliação do componente curricular como fonte para o planejamento pedagógico (com participação discente) dos próximos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 20 - Critérios quantitativos para avaliação *on-line*

AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO ON-LINE		
Assiduidade	Pontualidade	Intensidade
logs de acesso no AVA	entrega de atividades no AVA	quantidade de mensagens postadas no fórum ou no <i>chat</i>
participação das atividades síncronas	encontros com grupos para execução de atividades no AVA	grau de intensidade do debate no fórum ou no <i>chat</i> (datas das postagens)
atividades por componente curricular no AVA	apresentação de atividades síncronas	participação por atividade

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Fontes para checagem de *fake news*:

- Agência Lupa: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>
- Grupo Globo: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>
- Aos fatos: <https://www.aosfatos.org/>

Fontes para detecção de plágio:

- Plagiarisma é um programa detector de plágio: <http://plagiarisma.net/pt/>
- CopySpider é um recurso *freeware* detector de plágio: <https://copyspider.com.br/main/pt-br>

## DESENHO DIDÁTICO E PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Segundo Santos e Silva (2009, p. 276), desenho didático é “[...] a arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem para estruturar uma sala da aula online, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação.”

Em consonância, Araújo (2007, p. 64) entende desenho didático como um

[...] conjunto de conteúdos e as situações de aprendizagem (atividades) arquitetados dentro de um ambiente virtual, assim como a abordagem de ensino aprendizagem que fundamentam o planejamento das situações didáticas e as dinâmicas de sala de aula.

Araújo (2007) ainda aponta que contribuições da teoria sociointeracionista, suas práticas pedagógicas apoiadas em currículos flexíveis, com comunicação mais dialógica, bem como aprendizagens significativas com princípios de cooperação entre discentes, se opõem à expressão *design* instrucional, quando usada em lugar de desenho didático, uma vez que

[...] design vai além da face visível de produtos instrucionais; promove a articulação entre forma e função, podendo ser visto como a ação de estabelecer uma agenda de propósitos e intenções e de encontrar meios e recursos para

cumpri-los. Assim como mapeamos o significado do termo design, o vocábulo instrucional também precisa de uma melhor compreensão, que está sendo identificado como “instrução programada” ou “treinamento”. Ao ser traduzido para o português este carrega uma carga semântica muito pesada, mas o que se deve levar em consideração é a contribuição ao planejamento pedagógico que, ao nosso ver, é de fundamental importância para a educação [...]. (ARAÚJO, 2007, p. 61).

Para Santos e Silva (2009, p. 276), o docente deve considerar algumas perguntas ao criar conteúdos e selecionar as interfaces avaliativas no ambiente virtual no momento do planejamento. A exemplo, citamos:

[...] qual o contexto sócio-histórico e cultural dos aprendentes?; quais são seus perfis sociocognitivos e político-cultural?; quais são suas expectativas para o curso online?; qual a infraestrutura tecnológica de que dispõem os docentes e os cursistas?; que competências pretendemos mobilizar nos aprendentes?; que profissionais podem ser agregados ao projeto para uma produção interdisciplinar?; que conteúdos abordar?; como arquitetar o curso nas interfaces de conteúdos e de comunicação?; como estruturar os conteúdos, os objetos e as situações de aprendizagem em hipertexto?; como conciliar situações de aprendizagem individuais (auto-estudo) com situações de aprendizagem interativas (aprendizagem colaborativa)?; como aproveitar as situações de aprendizagem como dispositivos para uma avaliação formativa?; quais indicadores utilizar para avaliar a aprendizagem a partir das participações nas interfaces de comunicação?; que interfaces de conteúdos e de comunicação utilizar em cada aula, fase, bloco, módulo ou unidade do curso?

Além das perguntas que norteiam o planejamento, primeira etapa que engloba o desenho didático de um curso *on-line*, temos “[...] a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem [...]”, (SANTOS; SILVA, 2009, p. 275), que juntas estruturam os processos de construção do conhecimento em uma sala de aula *on-line*.

Sobre o planejamento, é oportuno apresentar seu significado numa prática docente. Segundo Farias *et al* (2011, p. 111), o planejamento

[...] é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois exige escolhas, opções metodológicas e valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas. Com o planejamento, esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do improviso e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho.

Sobre o uso da palavra unidade, as autoras esclarecem: “[...] a ideia de assegurar unidade ao trabalho pedagógico como uma das razões de ser do planejamento não remete à padronização e uniformidade pretendidas pelo tecnicismo.” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 112).

No que se refere à padronização do planejamento e os desenhos didáticos sem flexibilização, Pesce (2009) assinala o prejuízo dessas propostas à autonomia do docente *on-line*. Quando o docente passa a ser um mero executor de manuais, sem autoria pedagógica no curso, a sua atuação fica limitada quanto às “[...] reais demandas dos sujeitos sociais em formação, seja no tempo de interação, ou ainda nas estratégias de avaliação de aprendizagem.” (PESCE, 2009, p. 72).

Por isso, este livro apresenta proposições práticas com uma curadoria de interfaces avaliativas no Moodle, critérios qualitativos e quantitativos de avaliação, o planejamento da prática docente para educação *on-line*, um plano de aula com estratégias de ensino na ação didática que garantam autoria do trabalho docente, autonomia e estabeleçam formas igualitárias de diagnosticar as competências construídas pelos discentes com uma avaliação transparente e democrática. Outro aspecto a considerar é a relação do plano de curso e a navegabilidade do ambiente virtual de aprendizagem. O visual do *site* deve refletir a organização apresentada neste plano. A esse respeito, os hipertextos permitem que os discentes realizem percursos de leituras mais plurais e diversificadas. Santos e Silva (2009, p. 278) acreditam que através dos *links*

[...] o leitor adentre espaços e conteúdos e construa seus próprios caminhos de leitura não mais presos à linearidade das páginas e do documento com início, meio e fim, dos limites das margens, nas notas de rodapés. O fim no hipertexto é sempre um novo começo caleidoscópico, no qual, simultaneamente, podemos ler vários textos, cortar, colar e criar intertextos.

Para que exista essa disponibilidade de hipertextos, entra em ação a segunda etapa na elaboração do desenho didático, a produção composta por uma equipe multidisciplinar. A realização desse trabalho necessita de saberes e competências para que a operatividade de conteúdos ocorra juntamente com docentes e discentes no curso. O coordenador de equipe, juntamente com o docente, tutores do curso, vão formular questões, planejar e sistematizar as experiências de ensino-aprendizagem. Além disso, é preciso que

[...] o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluída, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão. (SANTOS; SILVA, 2009, p. 275).

No quadro a seguir, podemos conhecer algumas das atribuições de especialistas que colaboraram para a produção de um desenho didático de um curso.

Quadro 21 - Atribuições de especialistas no desenho didático

Especialistas	Atividades
<b>Conteudista</b>	Cria e dispõe conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/ dissertativo a partir do planejamento do curso, reunindo conteúdos e situações de aprendizagem.
<b>Web roteirista</b>	Roteiriza os conteúdos e as situações de aprendizagem dispostos no texto do conteudista para a linguagem da <i>web</i> . Leva em conta os formatos variados do hipertexto, da mixagem e da multimídia.
<b>Web designer</b>	É o artista que dispõe o roteiro criado pelo <i>web</i> roteirista no ambiente <i>on-line</i> de aprendizagem. Digitaliza esteticamente o <i>web</i> roteiro em telas (templates).
<b>Programador</b>	Desenvolve ou customiza o ambiente <i>on-line</i> de aprendizagem. Cria programas e interfaces de conteúdo e de comunicação síncrona e assíncrona. Gerencia arquivos e banco de dados, bem como toda parte do processo que supõe programação de computadores.
<b>Designer didático</b>	Analisa as necessidades e os interesses dos docentes, cursistas e da instituição. Arquiteta o desenho do curso no ambiente <i>on-line</i> de aprendizagem. Cria e estrutura conteúdos e situações de aprendizagem. Avalia os processos de construção e de funcionamento do curso. É o mediador do trabalho de toda a equipe de especialistas.

Fonte: Santos e Silva (2009, p. 277).

Embora se tenha clareza da necessidade de uma equipe multidisciplinar para a operatividade dos conteúdos junto com docentes, nem todas as propostas de cursos de educação a distância contam com uma equipe, ou, mesmo quando possuem, existe pouco diálogo entre equipes multidisciplinares, docentes e tutoria. Para Pesce (2009), cursos organizados sem integração desses profissionais podem estratificar os atores sociais envolvidos numa proposta. Desse modo, pode “[...] cindir as ações de formação: de um lado, as autorias, de outro as de tutoria e avaliação.” (PESCE, 2009, p. 74).

Entre outros motivos, a falta de uma equipe multidisciplinar organizada colabora para que as práticas dos docentes nestes formatos de cursos a distância estejam distantes das reais necessidades dos discentes. Por vezes, sem diálogo, os cursos seguem a lógica de comunicação de massa, um emissor que transmite para muitos, com recepção separada da emissão, o que leva à inexistência de interatividade.

Cursos com essa concepção disponibilizam, a exemplo, textos em PDF para leitura e cumprimento de tarefas, por vezes, individuais, cujo desenho didático é estruturado com pacotes instrucionais, o que justifica o caráter meramente prescritivo das questões metodológicas. A tutoria atua num fórum apenas tirando dúvidas pontuais sem problematizar o processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas não estimulam o diálogo, a interatividade, nem a construção do conhecimento. Segundo Araújo (2019, p. 160),

Em uma perspectiva de Educar *Online* não se tem espaço para salas de aulas virtuais de massa, como tem acontecido na maioria dos cursos em tal modalidade. Para que o professor possa realmente concretizar um processo de

interatividade, de aprender colaborativo, possa acompanhar o discente de modo a construir seu perfil, identificar suas necessidades e apoiar em todo o seu processo de construção do conhecimento, é preciso salas de aulas com um quantitativo mínimo de alunos, o que vai de encontro a lógica de educação de massa que tem se concretizado por muitas instituições.

Nesse sentido, construir salas *on-line*, comumente conhecidas como ambiente virtual de aprendizagem, com desenho didático bem elaborado, com um número mínimo de discentes, possibilita um trabalho qualificado no qual conteúdos curriculares, objetivos, metodologias e interfaces avaliativas em contexto da educação *on-line* constituem-se como qualitativo no desenvolvimento das atividades.

Além disso, para aprender mais sobre desenho didático de um componente curricular no Moodle, assista ao Webinário disponível no Portal UFBA em Movimento, divulgado em 09 de setembro de 2020, intitulado “Organizando uma disciplina no Moodle: passos e modelos”, promovido pela SEAD UFBA, com participação da professora Lanara Souza, da Faculdade de Educação da mesma Universidade, do professor José Renato Gomes, Coordenador de Ambiente de Aprendizagem (SEAD) e da Coordenadora Pedagógica Andréa Leitão (SEAD). Na oportunidade, é possível conhecer como organizar uma disciplina no Moodle, passo a passo, através dos modelos de sala de aula apresentados com interfaces de atividades.

Voltemos à prática avaliativa na educação *on-line*, tema abordado neste capítulo. Tal tarefa exige planejamento pedagógico e impõe cotidianamente aos docentes estudos e pesquisas que servem como excelente espaço formativo. Através da avaliação diagnóstica é possível identificar os estágios de aprendizagem dos discentes, orientar a seleção de conteúdos, as bases teóricas e metodológicas para promover o ensino, o que assegura a autoria do fazer docente.

Nos Quadros 22 e 23, é possível conhecer um plano de aula para compreender a relação da prática docente da avaliação na educação *on-line*. O objetivo não é criar modelos, mas compartilhar uma proposta utilizando recursos educacionais abertos, interfaces avaliativas que podem ser desenvolvidas com atividades síncronas e assíncronas. Em conformidade, Oliveira, Mello e Franco (2020, p. 80-81) acrescentam que, ao planejar, o docente deve:

[...] entender os processos cognitivos de modo a propiciar ao aluno situações que contribuam para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, práticas com tecnologias digitais devem considerar o cotidiano dos educandos em uma sociedade mediada pelas tecnologias, levando-os a não serem apenas consumidores, mas detentores de saberes que possibilitem uma ampla compreensão do conteúdo relacionado ao contexto histórico permitindo criação, no seio da escola.

Planejar não é uma ação neutra, carrega concepções de educação, currículo e avaliação relacionados com o Projeto Político-Pedagógico do curso. Realizar um diagnóstico sociodigital dos discentes, tomar conhecimento da realidade em que vai atuar, é um dos primeiros passos do processo. Depois que tomamos conhecimento da realidade, é hora de estruturar o trabalho pedagógico através dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, o plano de aula. Em conformidade, Vasconcelos (2019, p. 73) afirma que o planejamento tem algumas exigências que são fundamentais:

[...] vinculação estreita entre análise da realidade (onde estamos?), projeção de finalidades (para onde queremos ir?) e elaboração de formas de mediação/ plano de ação (o que fazer para diminuir a distância entre a realidade e a finalidade?).

Conforme afirmei anteriormente, segue as sugestões didáticas para construção de um plano de aula na prática avaliativa para educação *on-line*. Na primeira sugestão, são apresentados didaticamente os itens que compõem um plano de aula. Na segunda sugestão, é apresentado um plano de aula considerando os critérios avaliativos, disponibilizados anteriormente, com o conteúdo curricular: o objeto da didática e sua trajetória histórica, elaborado para o componente curricular EDC 284 - Didática, com o total de 240 minutos para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelo qual estou responsável, entre demais docentes dos componentes EDC A11 e A12, Didática e Práxis Pedagógica I e II, respectivamente.

Quadro 22 - Modelo orientador de plano de aula

(Continua)

<b>Plano de Aula</b>
<p>CURSO:</p> <p>COMPONENTE CURRICULAR:</p> <p>DOCENTE:</p> <p>MODALIDADE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</p> <p>DURAÇÃO DA AULA:</p> <p>TOTAL DE DISCENTES:</p> <p>CONTEÚDO CURRICULAR:</p>
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b> projeta o resultado geral do conteúdo curricular desenvolvido na aula.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> detalham em até três itens (recomendado), o que se espera de cada um dos temas que englobam o conteúdo curricular da aula, indicam os propósitos que se pretende observar e atingir. Geralmente expressam verbos indicativos de construção de habilidades, tais como: conhecimento (identificar, definir, associar, comparar, descrever, diferenciar, reconhecer, mostrar, entre outros); aplicação (calcular, demonstrar, estimar, localizar, operar, medir, desenvolver, solucionar); solução de problemas (defender, criar, desenhar, criticar, debater, organizar, propor, classificar).</p>
<p><b>CONTEÚDO:</b> temas que englobam o conteúdo curricular (descrição dos subtemas que compõem o tema geral da aula). O docente tem autonomia de articular os saberes críticos sociais para realização de uma aprendizagem mais significativa, com autoria e práticas multidisciplinares ou interdisciplinares.</p>

## Plano de Aula

**METODOLOGIA:** apresenta as trajetórias traçadas/planejadas que serão vivenciadas pelos docentes e discentes; orientam e direcionam o processo de ensino e aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos. Representa a estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Na educação *on-line*, dialogicidade, compartilhamento, cooperação, problematização, a prática de comunicação horizontalizada (todos com todos), em coautorias, estimuladas pela ação democrática do protagonismo estudantil, são características de uma metodologia mais ativa. Definir o tempo de atividades síncronas e assíncronas, os recursos educacionais abertos e/ou fechados, tais como (webconferência, *wiki*, fórum, *chat*, diário, portfólio, glossário, questionário, jogos, base de dados, mapas mentais, conceituais, infográficos), o estímulo e utilização de diferentes mídias (*blogs*, vídeos, *podcasts*), aplicativos de simulação em ciências da natureza, matemática, educação museal, interfaces de atividades que serão utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem; os *softwares* de acessibilidade para discentes com necessidades educativas específicas, são tarefas da metodologia. Tomar em consideração as condições de acompanhamento das atividades pelos discentes, bem como ouvir suas sugestões, é necessário para o desenvolvimento metodológico.

**OBJETOS DE APRENDIZAGEM:** são recursos educacionais abertos e/ou fechados que serão utilizados no desenvolvimento metodológico. Descrição do ambiente virtual de aprendizagem utilizado, os *softwares*, aplicativos, *e-books* (livros digitais). A descrição deve estar de acordo com a proposta metodológica em articulação com os objetivos propostos.

**AVALIAÇÃO ON-LINE:** descrição das abordagens que serão adotadas (qualitativa e/ou quantitativa). Podem ser desenvolvidas:

Autoavaliação docente e discente (reflexão sobre conquistas de aprendizagens, dificuldades), avaliação do grupo (das atividades de interfaces quando solicitada em parcerias, trios ou mais), avaliação individual (atividades realizadas solitariamente). As avaliações no ensino *on-line* sugeridas neste livro podem abranger as seguintes concepções: mediadora (dialógica/interpretativa, reflexão prospectiva e reflexão-na-ação); formativa (acompanha e regula a aprendizagem, processual); democrática (participativa, conscientizadora, transparente). Aqui devem ser descritas as interfaces de atividades avaliativas que orientaram o desenvolvimento metodológico descrito nos objetos de aprendizagem. Além disso, o(a) docente deve desenvolver os critérios avaliativos para o conjunto de temas que serão trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, pode se orientar pelas tabelas de critérios qualitativos e quantitativos sugeridas anteriormente.

**BIBLIOGRAFIA:** são todas as obras (impressa ou digital) consultadas para elaboração do plano de aula, bem como outras mídias (vídeos, músicas e *podcasts*)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

<b>Plano de Aula (Didática)</b>	
<p>CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  MODALIDADE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  COMPONENTE CURRICULAR: EDC 284 - DIDÁTICA  DOCENTE: TELMA BRITO ROCHA  DURAÇÃO DA AULA: 240 MINUTOS  TOTAL DE DISCENTES: 30</p>	
<p><b>CONTEÚDO CURRICULAR:</b>  OBJETO DE ESTUDO DA DIDÁTICA E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA</p>	
<p><b>1 OBJETIVOS</b></p> <p>1.1 Geral</p> <p>Conhecer o objeto de estudo da didática, os aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais que marcam as concepções de educação na trajetória histórica, problematizando seu papel na formação de professores(as) nos dias atuais.</p> <p>1.2 Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o objeto de estudo da didática e seus conceitos fundantes.</li> <li>• Refletir sobre o papel da didática antes da sua inclusão nos cursos de formação de professores(as) (período 1549 até 1930).</li> <li>• Discutir as diferentes concepções da didática a partir de 1930 até os dias atuais e seu papel na formação de professores(as).</li> </ul>	
<p><b>2 CONTEÚDOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O Objeto de estudo da didática e sua trajetória histórica;</li> <li>2. Primórdios da didática: o período de 1549 - 1930;</li> <li>3. O período de 1930 - 1945: a didática tradicional e a renovação;</li> <li>4. O período de 1945 - 1960: o predomínio das novas ideias;</li> <li>5. O período pós-1964: os descaminhos, a didática instrumental;</li> <li>6. A década de 1980, 1990: a didática crítica e pós crítica;</li> <li>7. Questões atuais sobre a didática e a formação de professores(as).</li> </ol>	

## Plano de Aula (Didática)

### 3 METODOLOGIA

A proposta metodológica será desenvolvida durante 240 minutos, que correspondem a quatro aulas de 60 minutos com um total de 30 discentes. Serão utilizadas atividades síncronas e assíncronas.

**1. Primeira etapa:** aula expositiva (comunicação síncrona de 60 minutos para contextualização histórica e política do tema, bem como seus fundamentos teóricos, problematizando questões da didática e formação de professores(as) na atualidade, com uso da interface de webconferência BigBlueButton, através do Moodle. O *link* de acesso ficará disponível no ambiente virtual do componente curricular. Nesta aula, a interação docente-discentes e discentes-discentes será estimulada e promovida através do *chat* na interface.

#### 2. Segunda etapa:

No Moodle, os discentes deverão realizar a tarefa Lição (atividade assíncrona) com duração de 90 minutos. Consiste num conjunto de dois objetos educacionais disponibilizados, o primeiro, um texto de Selma Garrido Pimenta, que os discentes deverão realizar a leitura no período de 70 minutos. O texto trata da trajetória histórica da didática, desde a perspectiva instrumental à didática crítica e pós-crítica. Disponível no repositorio.ufba.br, conforme referência a seguir:

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo liberal. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana. (org.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1, p. 19-64.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

O segundo, um *podcast* de 20 minutos, intitulado “A professora que ousou ensinar ciências às meninas no séc. 19”, que conta a história da professora Nísia Floresta, nascida no Rio Grande do Norte em 1810, uma das primeiras a defender o direito de mulheres a formação completa (história, geografia, ciências e línguas), numa época que a educação era elitizada e prioritariamente masculina. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/06/a-historia-da-feminista-que-ousou-ensinar-ciencias-as-meninas-no-seculo-19.shtml>.

**3. Terceira etapa:** discussão coletiva (comunicação síncrona de 60 minutos), por meio da webconferência na interface Big Blue Button. Através de mediação docente serão discutidas as diferentes concepções de didática ao longo da história, o papel das mulheres na profissão docente, a didática e os desafios da formação de professores(as) na atualidade. Será utilizado o *chat*, bem como notas na própria interface.

**4. Quarta etapa:** na interface Diário (comunicação assíncrona de 30 minutos), os discentes vão relatar as impressões da aula, questões que julgaram importantes sobre os temas trabalhados, suas dificuldades conceituais, entre outros registros.

## Plano de Aula (Didática)

### 4 OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Para desenvolvimento da aula serão utilizados os recursos educacionais abertos: Moodle e as interfaces de atividades avaliativas, recursos de acessibilidade, bem como *E-book* de acesso aberto no repositório institucional da UFBA, desenvolvido com base no *software* livre DSpace e o *Podcast* Folha na Sala, da *Folha de S. Paulo*.

#### **Moodle**

- => Interface Big Blue Button para realização de webconferência e, posteriormente, para a realização da discussão entre os discentes com mediação docente.
- => Lição como desenvolvimento do tema estudado.
- => Diário para registro das questões que julgaram mais importantes na aula.

#### **Acessibilidade**

- => Bloco de Acessibilidade e Atalhos (para discentes e docentes com necessidades específicas - baixa visão).
- => Barra de Recursos de código aberto (ATbar, para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes visuais).
- => Aplicativo de código aberto (VLibras, para discentes e docentes com necessidades específicas - deficientes auditivos).

#### **E-book**

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo liberal. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana. (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1, p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>.

#### **Podcast**

A PROFESSORA que ousou ensinar ciências às meninas no séc. 19. [Locução de]: Juliana Deodoro. (Grandes Educadores, Ep. 2). *Folha na Sala, Folha de S. Paulo*, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/536GIFXguAr2YnWPJgwCMD>. Acesso em: 15 out. 2020.

## Plano de Aula (Didática)

### 5 AVALIAÇÃO ON-LINE

Será desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, compreendendo as seguintes concepções: mediadora (dialógica/interpretativa, reflexão prospectiva e reflexão-na-ação); formativa (acompanha e regula a aprendizagem, processual); democrática (participativa, conscientizadora, transparente).

#### As interfaces de atividades avaliativas:

=> Interface Big Blue Button para realização de webconferência e, posteriormente, para a realização da discussão entre os discentes com mediação docente

#### Critérios de avaliação:

A/o discente realizou apresentação oral com organização da estrutura narrativa sobre o texto de Selma Garrido Pimenta? Trouxe reflexões a partir de suas experiências escolares; opiniões sobre trajetória histórica da didática, desde perspectiva instrumental à didática crítica e pós-crítica, ao tempo que problematizou a escola ao longo desse período, destacando o papel feminino na profissão? Participou do debate de maneira crítica e ética com respeito à pluralidade de discursos dos colegas de turma? A docente vai analisar os diálogos no *chat*, bem como as notas durante discussão pós-lição.

Lição como desenvolvimento do tema estudado;

#### Critérios de avaliação:

Compreender o texto de Selma Garrido Pimenta, o *podcast* sobre Nísia Floresta.

Serão levados em consideração a interpretação, o entendimento do discente acerca do objeto de estudo da didática, as concepções que fundamentaram o ensino ao longo da história da educação (primórdios da didática, século XIX e XX) e a formação de professores(as).

Diário para registro das questões que julgaram mais importantes na aula

#### Critérios de avaliação:

Os discentes deverão discorrer sobre o objeto de estudos da didática, seus conceitos fundantes para argumentar seus registros no diário. Ao mesmo tempo, expressar suas dificuldades conceituais, entre outras, no desenvolvimento de sua aprendizagem. Serão observados no momento da correção a organização das ideias; habilidade de argumentação e pensamento crítico acerca da temática, estrutura textual, bem como ortografia e pontuação.

## Plano de Aula (Didática)

### 6 BIBLIOGRAFIA

FARIAS, Isabel. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Líber Livros, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnismo liberal. *In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana. (org.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1, p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É importante destacar que, mesmo após a consolidação do planejamento docente, este possui caráter assíduo e, logo, poderá ser sempre revisado predizendo o melhor caminho para o aprendizado dos discentes. Elaborar de maneira autoral os objetivos, a metodologia, selecionar os objetos de aprendizagem, definir os critérios para avaliação *on-line*, são condições essenciais de construção deste trabalho. Assim, o planejamento é basilar para que os docentes conheçam os discentes, suas histórias de vida, o perfil socioeconômico, o repertório cultural e, mormente, o espaço-tempo em que essas ações educativas serão, efetivamente, postas em prática. Assim, o planejamento será organizado democraticamente e comprometido com o ensino e a aprendizagem de todos os envolvidos no processo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse livro envolveu esforços de trabalho realizados durante a pandemia de covid-19 para compartilhar saberes sobre a prática avaliativa. Em destaque, apresentei o Moodle como um ambiente propício para a ampliação da comunicação, compartilhamento e construção de conhecimento na educação *on-line*. As características do seu ambiente apresentam fonte privilegiada para exploração inventiva e construções de aprendizagens importantes ao processo educacional.

Partimos da principal questão deste livro: como construir propostas de ensino e aprendizagem utilizando ambientes virtuais de aprendizagem para promover uma avaliação formativa, mediadora e democrática?

Para responder a esta questão, foi necessário recorrer ao estudo e à apresentação do percurso histórico da avaliação no país, às diretrizes que orientam o processo avaliativo em cursos *on-line*, e a uma proposta de curadoria das interfaces avaliativas no Moodle, ambiente virtual muito utilizado em cursos a distância, principalmente nas instituições públicas de ensino superior. Além disso, as referências de avaliação formativa, mediadora e democrática inspiraram a proposta de critérios avaliativos para construção de planos de aula. Todo esse percurso foi necessário para fundamentar uma prática avaliativa coerente com os valores de uma cultura de comunicação digital, plural e interativa.

No percurso histórico, foram discutidas as concepções de exame e medida, conforme autores influentes de cada período. Assim, foi possível verificar como a avaliação assumiu durante décadas a identidade de um instrumento para análise de desempenho final do discente. Entretanto, embora tivéssemos uma influência forte da avaliação como exame ou medida, mesmo em 1960, já existiam reações de profissionais da educação às concepções tecnicistas e quantitativas da avaliação.

As críticas eram diversas, os enfoques teóricos faziam oposição ao positivismo. No Brasil, esse enfoque ganha maior discussão no final dos anos 1970 e início dos 1980, quando o pensamento educacional brasileiro retoma a crítica ao empirismo, ao tecnicismo na área de avaliação, ampliada em 1996 com a nova LDB. Nesse sentido, conhecer a história da avaliação foi uma das primeiras tarefas neste escrito, função essencial para conhecimento da evolução da educação presencial até o ensino a distância no Brasil. Da mesma forma, decretos e portarias que orientam a avaliação na educação a distância, bem como os documentos publicados no período de emergência sanitária provocada pela pandemia da covid-19.

Os referenciais de inúmeros autores e autoras do campo da educação *on-line*, da avaliação da aprendizagem, do planejamento, dos recursos educacionais abertos, permitiram pensar como podemos agir sob uma prática educativa nesse momento em que vivemos o desafio de promover um ensino mediado por tecnologias na educação *on-line* ou no ensino híbrido, como essa prática pode contribuir para transformar o modo massivo do ensino remoto, promover mais interação entre docentes e discentes, bem como discentes com discentes, de maneira democrática e inclusiva.

Por isso, foi apresentada uma curadoria digital de interfaces de atividades avaliativas no Moodle, com características e sugestões de critérios de avaliação para que esse processo fique transparente e democrático entre docentes e discentes (correção e divulgação de resultados). A proposta é indicar ao docente o potencial pedagógico de cada interface, estimular a construção de habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem, bem como acessibilidade para discentes com necessidades educativas específicas.

Por outro lado, entendo que, para ocorrer a educação *on-line*, é necessário estabelecer planejamentos pedagógicos alinhados com o ambiente socioeducacional em que a prática educativa ocorrerá. Se nós fizermos somente a transposição didática de cronograma, planejamento, avaliação da aprendizagem, sem considerar as características dos ambientes virtuais, os sujeitos envolvidos e onde vão ocorrer as mediações, estaremos fazendo ensino remoto. Nesse sentido, deixo sugestões didáticas para construção de planos de aulas para prática avaliativa na educação *on-line*. O primeiro quadro apresenta os itens que compõem um plano. No segundo, é apresentado um plano de aula considerando os critérios avaliativos disponibilizados anteriormente, com o conteúdo curricular: o objeto da didática e sua trajetória histórica, elaborado para o componente curricular Didática, demonstrando na prática como é possível articular as interfaces de atividades no Moodle com a metodologia e avaliação.

A construção de práticas avaliativas, neste livro, esteve em conexão com os princípios da educação *on-line*, com colaboração, transparência, interatividade, características e potencialidades próprias dessa educação, por conseguinte, a necessidade de planejamentos situados nas diferentes realidades educativas.

Portanto, as sugestões deste livro situam-se na minha experiência como docente do campo da Didática, não se configuram como modelo, mas inspirações adquiridas ao longo de toda minha trajetória profissional, das minhas pesquisas com as tecnologias de informação e comunicação; reflexões que surgiram também da investigação de como os sujeitos reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e o espaço, as maneiras de socialização em rede de internet.

Apresentada essas possibilidades de construção de uma prática avaliativa na educação *on-line*, espero que este livro colabore com docentes do país no desafio para construção da educação *on-line* ou do ensino híbrido.



## REFERÊNCIAS

ABUTAKKA, Rosana Vasconcelos; SILVA, Lídia Martins; ANJOS, Alexandre Martibs dos. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 204-220, 2019.

Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/467>. Acesso em: 16 ago. 2020.

A ESCOLA do amanhã. Direção de Frederic Castaignede. [Paris, FR.]: Arte France Effervescence Doc, 2018. Minissérie em 2 episódios (52min cada). Documentário.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, ago. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 19 ago. 2020.

AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina; PEREIRA, Alda. Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 135-150, nov. 2017.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30912/23520>. Acesso em: 14 ago. 2020.

AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. De Luca. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1, p. 17-34.

Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

A PROFESSORA que ousou ensinar ciências às meninas no séc. 19. [Locução de]: Juliana Deodoro. São Paulo: Folha de São Paulo, 25 jun. 2020. *Podcast Folha na Sala*. (Grandes Educadores, Ep. 2)

Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/536GIFXguAr2YnWPJgwCMd>. Acesso em: 15 out. 2020.

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. *O desenho didático interativo na educação online e a prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11861>. Acesso em: 16 ago. 2020.

- ARAÚJO, Renata Kelly de Souza. *Avaliação da aprendizagem na educação online: construindo elementos para um avaliar interativo-mediador*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnologias) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.  
Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34528/1/TESE%20Renata%20Kelly%20de%20Souza%20Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ATKINS, Daniel E.; BROWN, John Seely; HAMMOND, Allen L. *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*. San Francisco, California: William and Flora Hewlett Foundation, 2007.  
Disponível em: <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BARREIRO-PINTO, Isabel Andréa; SILVA, Marco Antonio da. *Avaliar a aprendizagem na educação online: a transposição de procedimentos presenciais e a dinâmica específica da web*. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT16-4700--Int.pdf>. Acesso: 4 out. 2020.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. *et al.* Objetos de aprendizagem para educação a distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. (org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 66-92.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BERNARDES, Clinger Cleir Silva. Perspectivas de usos dos objetos de aprendizagem na educação on-line e na formação de professores. In: BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Basto; CALDERANO, Maria da Assunção. *Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010. p. 189-204.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016a*. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195). Acesso em: 4 out. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 20 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.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 12 dez. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. 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. Brasília, 2006.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm) Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto n 9.057, de 25 de maio de 2017a*. 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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. *Decreto n 9.235, de 15 de dezembro de 2017b*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020a*. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. *Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020b*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 08 out. 2020. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 183, de 21 de outubro de 2016b. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 204, p. 17, 24 out. 2016. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018a. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 65, p. 9, 5 abr. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-315-de-4-de-abril-de-2018-9177556>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020c. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 53, p. 39, 18 mar. 2020.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n 1.382, de 31 de outubro de 2017c. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 210, p. 14, 01 nov. 2017.

Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390707/do1-2017-11-01-portaria-no-1-382-de-31-de-outubro-de-2017-19390624](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390707/do1-2017-11-01-portaria-no-1-382-de-31-de-outubro-de-2017-19390624). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 239, p. 131, 11 dez. 2019.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017d. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 118, p. 15, 22 jun. 2017.

Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128922/do1-2017-06-22-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017--19128906](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128922/do1-2017-06-22-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017--19128906). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 840, de 24 de agosto de 2018b. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 165, p. 99, 27 ago. 2018.

Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 1º out. 2020.

BRUNO, Adriana Rocha; MATTOS, Ana Carolina Guedes. Dispositivos das práticas docentes na cultura digital: curadoria digital na educação aberta. *Revista InterSaberes*, São José do Rio Preto, SP, v. 15, n. 34, p. 210-225, 2020.

Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1737>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 14, p. 5-16, 1986.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2606>.

Acesso em: 1º out. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº:15/2020 aprovado em 6 de outubro de 2020a*. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020b*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021*. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 set. 2021.

DIAS, Paulo. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas. In: PRETTO, Nelson De Luca. (org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 181-191.

Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14159/1/\\_tecnologia.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14159/1/_tecnologia.pdf). Acesso em: 18 jan. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLL JÚNIOR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-27.

- FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Líber Livros, 2011.
- FERRARINI, Rosilei; AMANTE, Lúcia; TORRES, Patricia. Avaliações alternativas em ambiente digital: em busca de um novo modelo teórico-prático. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 190-217, 2019.  
Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5777/47965990>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GARCIA, Rosineide Pereira Muraback. *A avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional*. Cruz das Almas/Bahia: Editora da UFRB, 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, SP*, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014.  
Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em: 28 set. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.  
Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.
- HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 20, p. 57-61, 1989.  
Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2645>. Acesso em: 4 out. 2020.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola: a universidade*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LEMOES, André. *Anjos interativos e retribalização do mundo*. Sobre interatividade e interfaces digitais. 1997.  
Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Clóvis Montenegro de; SANTINI, Rose Marie. Copyleft e licenças criativas de uso de informação na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 37, n. 1, p. 121-128, abr. 2008.  
Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652008000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652008000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 ago. 2020.

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virgínia Correia Andrade; OLIVEIRA, Arlene Araújo Domingues. Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem em Redes Colaborativas. In: LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene da Cruz; BOA SORTE, Paulo. (org.). *Espaços de aprendizagem em redes colaborativas na era da mobilidade*. 1. ed. Aracaju, SE: Edunit, 2020, v. 1, p. 24-48.

Disponível em: <https://editoratiradentes.com.br/e-book/aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MÉNDEZ, Alvares Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. *As provas objetivas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

OLIVEIRA, Ariane Xavier; MELLO, Diene Eire; FRANCO, Sandra Aparecida. Práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais: o papel da formação docente. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 75-90, 2020.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48627/32434>. Acesso em: 17 ago. 2020.

ORGANIZANDO uma disciplina no moodle: passos e modelos. [Salvador: TV UFBA], 9 set. 2020. 1 vídeo (1h 40min 50seg). [Webinar].

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IAGINJ9W8bI>. Acesso em: 15 out. 2020. Mediadora: Andréa Leitão. Apresentado pela profa. Lanara Souza e prof. José Renato Gomes. Disponível também no Portal UFBA em Movimento.

PACHECO, José, Augusto. Critérios de avaliação na escola.

Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10190/3/Crit%3%a9rios.pdf>.. Acesso em : 13 dez. 2021.

PEREIRA, Alda. *et al. Desafios da avaliação digital no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015. E-book.

Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>. Acesso: 13 ago. 2020.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESCE, Lucila Maria. Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. *Estudos em Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 51, p. 190-212, 2012.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1956>. Acesso em: 2 ago. 2020.

PESCE, Lucila Maria. Docência online como práxis emancipadora: apontamentos iniciais. In: CORTELLAZZO, I. (org.). *Docência em ambientes de aprendizagem online*. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1, p. 62-76.

PESCE, Lucila Maria. *Paulo Freire e educação mediada: inspirações*. [Eunápolis, BA.: IFBA], 2020. 1 vídeo (1h 43min 02seg). [Live].  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDPIMxQUmKU>. Acesso em: 15 out. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo liberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa; ZEN, Giovana (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1, p. 19-64.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

QUANTO tempo o tempo tem. Direção: Adriana L. Dutra e Walter Carvalho. Brasil: Synapse, 2015. 1 vídeo (1h 16min).

Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80187187?trkid=13747225&s=i>. Acesso em: 11 set. 2020.

QUEM foi e o que pensava Paulo Freire, segundo seu biógrafo. Entrevistador: Walter Porto. Entrevistado: Sérgio Haddad. São Paulo: Folha de São Paulo, ago. 2019. *Podcast Ilustríssima* conversa.

Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/1iHxSJJiAizgx8lCvtFTxjS?si=R\\_CU8KUCtFCmbIyD\\_tT1-](https://open.spotify.com/episode/1iHxSJJiAizgx8lCvtFTxjS?si=R_CU8KUCtFCmbIyD_tT1-). Acesso em: 15 out. 2020.

RACE to nowhere. Direção: Vicki Abeles e Jessica Congdon. Produção: Reel Link Films. Roteiro: Vicki Abeles, Jessica Congdon e Maimone Attia. Fotografia: Sophie Constantinou, Mark Smith e Maimone Attia. Montagem: Jessica Congdon. Música: Mark Adler. Lafayette, Califórnia, EUA: Reel Link Films, 2010. vídeo (1h e 25).

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva historico cultural da educação*. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

RICARDO, Jaison Sfogia. Impacto da nova regulamentação da EaD para as instituições de educação superior. *EaD UFBA em Revista*, Salvador, n. 2, p. 20-26, 2017.

Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321181588\\_O\\_impacto\\_da\\_nova\\_regulamentacao\\_da\\_EaD\\_para\\_as\\_instituicoes\\_de\\_educacao\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/321181588_O_impacto_da_nova_regulamentacao_da_EaD_para_as_instituicoes_de_educacao_superior). Acesso em: 15 set. 2021.

ROCHA, Telma Brito. O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19. *Revista EaD Em Foco*, v. 11, n. 2, p. 1-13, 2021.

Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1460>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. A educação e o estado da arte das tecnologias digitais.

In: SALES, Mary Valda Souza. (org.). *Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2020. v. 1, p. 149-164.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32178>. Acesso em: 17 ago.2020.

SANTOS, Edméa. *Educação Online: cibercultura e pesquisa- formação na prática docente*. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2005.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>. Acesso em: 13 set. 2021.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? *Revista Docência e Cibercultura*, Notícias, Rio de Janeiro, 22 jun. 2020.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe; FERNANDES, Terê. *Escrita colaborativa e a interface wiki*. [Rio de Janeiro, Canal Codep /UFRRJ], 2020. 1 vídeo (1h 09min 50seg). [Live]

Disponível em: <https://youtu.be/Yk5u3EzoECM>. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. Desenho didático interativo para educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49, p. 267-287, enero-abr., 2009.

Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>. Acesso em: 2 de ago. 2020.

SANTOS, Edméa; ARAUJO, Maristela Midlej. Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático em educação online. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, MG., v. 17, p. 103-119, 2012.

Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-5.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTOS, Rosemary; RIBEIRO, Mayra; CARVALHO, Felipe Silva Ponte. Educação Online: aprender ensinar em rede. In: SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio Ferrentini; PIMENTEL, Mariano. (org.). *Informática na Educação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.1) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/educacaoonline/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*. Tese (doutoramento em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jul. 2020.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP, n. 25, p. 17-24, 2008.

Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e relatos de experiências*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 23-36.

Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=hxZSNbgrWMwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=hxZSNbgrWMwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOUZA, Caroline Tavares de; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Recursos educacionais abertos como elementos de apoio para aprendizagem de conteúdos matemáticos: uma experiência com o uso da khan academy. In: MELLO, Diene Eire. (org.). *Reflexões e experiências didáticas com tecnologias digitais*. 1. ed. Londrina: Editora Madrepérola, 2020, v. 1, p. 365-385.

Disponível em: [https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8\\_e91a1c6cf9ef4e90844a07f0684ee0cc.pdf](https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_e91a1c6cf9ef4e90844a07f0684ee0cc.pdf). Acesso em: 13 de set. 2021.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/837>. Acesso em: 30 set. 2020.

TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda. Introdução ao conceito e a importância da decisão em avaliação. In: TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda. (org.). *Avaliação e decisão: teorias, modelos e usos*. Salvador: EDUFBA, 2011.

TORRES, Patrícia Lupion *et al.* Formação continuada on-line para professores MATICE. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 433-444, maio/ago. 2008.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3868>. Acesso em: 29 ago. 2020.

TYLER, Ralph Winfred. *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Disponível em: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/B/bo17239506.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.

UNESCO. *Diretrizes para recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior*. 2015.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232852>. Acesso em: 28 ago. 2020.

VASCONCELOS, Celso. Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação. In: D'Ávila, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia. *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30772>. Acesso em: 29 set. 2020.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Testes em educação*. São Paulo: Ibrasa, 1973.

WACHOWICZ, Lílian Anna; MARTINS, Pura Lúcia; ROMANOWISK, Joana Paulin. Sala de aula democrática: tempo e espaço do conhecimento. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto da (org.).

*Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

WILEY, David. *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*. [200-]. p. 1-35.

Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso: 20 ago. 2020.

WILEY, David. *Defining the “open” in open content and open educational resources*. 2019.

Disponível em: <http://opencontent.org/definition/>. Acesso em: 28 ago. 2020.



## **SOBRE A AUTORA**



### **Telma Brito Rocha**

Possui licenciatura em Pedagogia – UFBA (2002), Doutorado em Educação – UFBA (2010). É professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Integra o Departamento de Educação II, atua no ensino dos Componentes Curriculares EDC 284 - Didática, EDC A11 e EDC A12 Didática e Práxis Pedagógica I e II, nas Licenciaturas. Faz parte do grupo de pesquisa FORMACCE em aberto - Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação.

Cv: <http://lattes.cnpq.br/1134914737562713>

E-mail: [telmabr@gmail.com](mailto:telmabr@gmail.com)

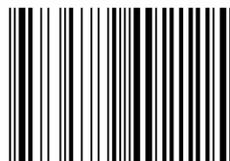
Formato 185 mm x 285 mm  
Tipografia Minion Pro, Myriade Pro  
Publicado em Março / 2022

A avaliação é elemento orientador do trabalho docente, no entanto, constitui-se como um desafio na sala de aula presencial e, mais ainda, na educação on-line. O livro discute as concepções de avaliação a partir dos séculos XVI e XVII, quando surgiu a prática dos exames escolares, e, em seguida, analisa a concepção de medida criada nas primeiras décadas do século XX, ainda hoje, presentes na atual prática de avaliação de Cursos a Distância, no Ensino Remoto ou Ensino Híbrido. Em perspectiva mais contemporânea, apresenta as diretrizes que nortearam a prática avaliativa dos(as) discentes de 2017 até o Parecer do CNE/CP nº 6/2021, o qual estabeleceu normas educacionais na conjuntura da pandemia. Desenvolve curadoria de interfaces de atividades avaliativas no Moodle e propõe pensar a prática avaliativa numa perspectiva formativa, mediadora, democrática, para construção de critérios de avaliação e planejamento de aula na educação on-line. Espera-se que a prática avaliativa seja realizada com estratégias didáticas que garantam formas igualitárias de diagnosticar as competências construídas pelos discentes.



<https://portal.uneb.br/eduneb>

ISBN 978-65-89492-11-5



9 786589 492115