

TEMAS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nós e Entrenós que tecem a Rede da Formação de Professores

Maio 2006

Sheila Costa Vilhena Pinheiro – NPADC/UFPa – scvpinheiro@ig.com.br
Rosália Maria Ribeiro de Aragão – NPADC/UFPa – rosalia.aragao@uol.com.br

Categoria F

Setor educacional 5

Natureza A

Classe 1

RESUMO

*Este artigo decorre de uma **investigação qualitativa na modalidade narrativa** que se funda em experiências formativas vividas durante interações em aulas de uma disciplina de fundamentos da educação a distância, de um curso de especialização para a formação de tutores, que envolveu quatro turmas de alunos-professores, entre os quais apenas cinco de cada figuram como sujeitos, selecionados a partir do maior nível e frequência de reflexividade dos seus relatos autobiográficos. Objetivamos explicitar os saberes produzidos no processo de formação tutorial passíveis de dar referência à construção de práticas diferenciadas de formação docente a distância. Os dados foram coletados por meio de diários-de-bordo, memoriais e anotações pessoais de campo. A organização dos dados foi feita em função de temáticas emergentes, expressas em termos de 'paradigma', 'mudança', 'avaliação' e 'afetividade', dada a relevância que os sujeitos atribuíram a diferentes questões no âmbito da Educação a Distância e do atual contexto educacional. A análise desses dados revela que o preconceito em relação a EAD torna-se passível de ser superado em função da garantia do desenvolvimento de outras/novas possibilidades formativas que impliquem concepções teórico-metodológicas e epistemológicas diferentes e diferenciadas em termos de outras/novas perspectivas de paradigma, de formação e de avaliação de aprendizagem.*

Palavras-chave: Educação a Distância, Formação Docente, Temas Capitaís.

1. Por uma compreensão do Contexto e das nossas Intenções de Pesquisa

Neste artigo tornamos público um estudo de natureza qualitativa, na modalidade de **investigação narrativa**, que incide sobre as experiências formativas em uma prática de educação continuada docente no âmbito do referido programa de formação docente, que desenvolve suas ações no contexto da Educação a Distância. Tais experiências envolveram professores de ciências e matemáticas que participavam de um curso para a Formação de Tutores em nível de especialização.

Esse curso de Formação de Tutores, em caráter semi-presencial, foi desenvolvido no estado do Pará, Pólo do Baixo Tocantins, reunindo, após prévia seleção, quatro turmas de professores dos municípios de Abaetetuba, Concórdia do Pará, Bujaru, Limoeiro do Ajuru, Moju e Igarapé-Miri, atuantes nas áreas de Educação Matemática e Científica. As atividades presenciais do curso foram realizadas no município de Abaetetuba, sede do referido Pólo.

O cenário investigativo configurou-se no âmbito das interações em aula de uma disciplina de Fundamentos da Educação a Distância, correspondente ao módulo de mesma abordagem, ministrada nas quatro turmas referidas. Tal dinâmica interativa, proporcionada em meio a debates e trocas de experiências, trouxe à tona diversas questões de natureza reflexiva que foram emergindo como resultado da apropriação daqueles alunos-professores sobre as problemáticas da Educação a Distância, que fluíram reiteradamente na dinâmica de debates internos em todas as turmas, trazendo à tona assuntos polêmicos/ temáticas sobre a prática de formação de professores a distância.

Diante disso, optamos por adjetivar esses assuntos polêmicos de **temas capitais**, justamente porque incidem sobre questões cruciais da Educação a Distância, revelando pontos de vista muito semelhantes ou convergentes, mas também discordantes ou divergentes. Essa pluralidade temática instigou-nos o desejo crescente de traçar um fio investigativo, problematizante, que pudesse estabelecer o maior número de interrelações possíveis – que denominamos de ‘*entrenós*’ – em torno de temas capitais da Educação a Distância – denominado ‘*nós*’ – que emergiram em momentos cruciais de discussão naquele contexto. Configura, assim, os assuntos envoltos em uma atmosfera de polêmica e, como não poderia deixar de ser, de fascinação.

Pensamos que a ação de problematizar a própria prática no contexto da formação a distância desencadeia um **processo reflexivo próprio** (Dewey citado por ZEICHNER, 1993) em busca de possíveis respostas para as questões inicialmente trazidas à tona, mas, sobretudo, para a configuração do objeto desta pesquisa. Assim, para poder enxergar o “fio que costura a teia”, detivemos nosso olhar na multiplicidade de determinação daquele processo, para compreender como aqueles grupos se posicionam e se desenvolvem frente a questões que demandam conflito, polêmicas que causam desconforto mútuo. Além disso, intencionamos compreender como esses grupos buscavam, também, sugerir novas possibilidades de proposições, reflexões, idéias e escolhas, com o propósito de construir coletivamente um perfil próprio de ação. Em outras palavras, buscamos ‘compreender como traduzem seus conhecimentos explícitos ou tácitos na construção de uma prática de formação de professores’ a distância (CHAVES, 2000:12).

Aquele contexto plural, no qual incide a formação de professores, se revelou um campo fecundo para essa finalidade, pois reuniu formadoras e alunos-professores, cada qual com suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas diferentes, que aproximavam também diferentes cenários da Amazônia. Desse modo, permitiu-nos refletir sobre o processo de formação de professores a distância a partir das diversas *distâncias* educacionais amazônicas e, ao invés de copiar outras práticas, construir uma prática própria, ao invés de receber idéias prontas, questionar e refletir, ao invés de adotar modelos prontos, propor novos e outros modelos, situando-nos, no dizer de Chaves (2000:12), como sujeitos-objetos de construção de uma prática de formação, de professores de ciências e matemática a distância.

Diante dessas questões, a pesquisa que delineamos foi se configurando tendo como questão fundante a seguinte: Que saberes foram produzidos nos processos vivenciados – em termos presenciais e semi-presenciais – que podem servir de balizadores para a *construção de uma epistemologia da prática de formação de professores de ciências e matemáticas a distância?*

Trazer à luz, dar transparência, explicitar possíveis respostas para essas questões a partir das experiências interativas vividas no âmbito de um curso piloto de especialização para a formação de professores-tutores de ações de ensino e de aprendizagem/formação a distância, se tornou o objeto/objetivo de pesquisa por nós perseguido.

2. Nossas Opções Metodológicas

Fomos ao encontro da Investigação Narrativa, como conduta de expressão e de investigação, por acreditar que seu potencial holístico pode servir ao *propósito de comunicar quem somos, que fazemos, como nos sentimos e porque devemos seguir certo curso de ação e não outro* (McEWAN e EGAN, 1995:21).

Isto nos levou a compreender que ‘a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência’ (PEREZ GÓMES, 1992:103). Por isso, optamos por tornar a referida experiência prática com a formação de tutores para a EAD, o contexto no qual obtivemos o material empírico que nos serviu de argamassa para a construção dos ‘dados e das informações’ que constituem esta investigação-narrativa.

Os **encontros diários** da disciplina piloto na prática de EAD enfocada, que corresponderam a 40 horas-aula em cada uma das quatro turmas do curso de especialização de tutores, a que referimos anteriormente, constituíram o campo fértil de onde obtivemos as vozes que valorizamos neste estudo. Essas vozes foram por nós tratadas na forma de **episódios narrativos**, isto é, de ‘vozes’ imbricadas em falas, relatos e experiências, passíveis de comunicar os sentidos que os sujeitos atribuem a realidade por eles vivida (CARNIATTO e ARAGÃO, 2003:02). Capturamos essas vozes em **diários de bordo** produzidos pelos alunos-professores ao final de cada encontro, em **memoriais** entregues por eles no encerramento da disciplina, bem como por **anotações de campo** feitas durante aquele processo continuado de ensino e pesquisa.

Inicialmente, a disciplina se desenvolveu em duas das turmas iniciais - (1) de Educação Matemática e (2) Educação em Ciências e Matemáticas para a Educação Infantil - e, posteriormente, em outras duas turmas – (3) de Educação em Ciências e (4) Educação em Ciências e Matemática para Séries Iniciais. A *condição de interatividade* presente nos encontros da disciplina enfocada, nas várias turmas do curso, tornou-se favorável ao processo de ebulição de idéias, pensamentos e reflexões que emergiram nas vozes daqueles sujeitos — alunos-professores e formadoras — ao explicitarem seus receios, suas dúvidas, seus preconceitos, suas críticas e esperanças com relação à formação docente justamente na consideração da modalidade de educação a distância.

Tal dinâmica revelou pontos de vista convergentes e divergentes entre os alunos-professores, entre estes e as formadoras e, inclusive, das formadoras entre si, marcando momentos tensos de discussão, em torno de questões polêmicas pertinentes à complexidade do processo de ensino a distância.

Em função das inúmeras leituras que fizemos a partir das fontes de registros daquela experiência prática confirmamos nossa impressão inicial de que tais questões reincidiam nas quatro turmas do curso, embora variassem em nível de interesse e discussão atribuídos por esta ou aquela turma. Assim, a problemática manifesta evidenciou-se, para nós, como **questões cruciais da educação a distância**, dados os termos de consideração de sua relevância *per se*, bem como dada a importância educacional que os sujeitos lhes atribuíram. Resolvemos, pois, denominá-las **temas capitais**.

Sendo assim, decidimos construir, a partir dos temas capitais que emergiram nas discussões e conflitos no contexto de interação cognitiva, vividos pelos sujeitos co-participantes da experiência prática de formação docente sob análise, um objeto de investigação multifacetado feito de **questões cruciais** – denominadas **nós** – que podem representar tanto impasses quanto as necessárias amarras, mas que ajudam a tecer uma rede de **relações – entrenós** – entre conhecimentos práticos e teóricos, ali confrontados e reconstruídos.

Os sujeitos que figuram neste estudo foram selecionados entre os alunos-professores que produziram todos os relatos solicitados e com maior nível e frequência reflexiva. Desse modo, figuram como *sujeitos estruturais* desta pesquisa aqueles que estão presentes na organização da coleta de dados e informações, justamente porque atendem aos atributos criteriosais de seleção que adotamos. Entretanto, vale anunciar que, vez por outra, estão incluídos no corpo do texto as falas de *sujeitos conjunturais* que, dada a importância do que dizem para a discussão, serão momentaneamente recrutados. Desse modo, entre as *falas* que figuram neste relato, estão as de **20 alunos- professores**.

Como resultantes dos critérios estabelecidos, a partir do material de pesquisa, definimos no contexto desse estudo quatro temas capitais expressos em palavras eloqüentes e significativas: (1) mudança (2) paradigma (3) avaliação, (4) preconceito. Esses temas capitais vieram à tona reiteradamente naquela experiência formativa, razão pela qual os destacamos, considerando que eles traduzem eloqüentemente a dinâmica daquele contexto prático. Resolvemos tratar esses temas/problemas/questões pelo delineamento de três temas mais abrangentes e inclusivos, em função de episódios narrativos, de forma a ensejar discussões expressivas e significativas. Os temas constituem, portanto, as análises que tecemos a seguir.

3. Em busca da superação do preconceito

À medida que os sujeitos se situavam na transição da prática docente presencial para o ensino a distância, alguns deles passaram a manifestar, em grau maior ou menor, uma postura preconceituosa com relação a educação a distância, em termos tais como os que Ama expressa: *Não acredito muito nesse novo “método de ensino” (sic), justamente por achar que a relação presencial entre professor e aluno influi melhor no conhecimento deste último*. Uma das questões centrais de tal manifestação de preconceito, posta de início por Ama, parece vir da resistência ao novo, que pode representar um mecanismo de rejeição que está relacionado ao que Esteve (1998:110) denomina de *medo da mudança*.

De fato, os encontros iniciais nas várias turmas foram marcados por dúvidas, medo e insegurança, que os professores revelavam justamente em

relação ao curso, à prática tutorial desconhecida, ao processo de ensino-aprendizagem a distância. Essa questão se mostra evidente na manifestação de Edsel que expressa *dúvidas relacionadas a como se processa, a qual o meu real papel nesse projeto e a responsabilidade na formação de professores, são alguns de meus medos...* No caso de Edsel, suas dúvidas e medos estão ligados à falta de informações mais claras sobre *Educação a Distância* e suas implicações conceituais e didático-pedagógicas. De algum modo, a falta de informação gera preconceito em relação ao objeto ignorado. Usualmente, rotulamos de modo preconceituoso aquilo que desconhecemos ou conhecemos apenas parcialmente.

Outra face do preconceito ligado à EAD pode ser percebido por meio de uma manifestação conjuntural de um dos sujeitos. Este diz ser *evidente que a educação presencial é mais eficaz, pois o contato físico, emocional com o aluno é bem mais significativo*. Essa manifestação evidencia que, de algum modo, a postura preconceituosa tenta estabelecer alguma espécie de distanciamento superior entre aquele que age preconceituosamente e o objeto do preconceito.

Cabe considerar que o preconceito em relação a EAD também pode estar ligado à ilusão na suposta superioridade do ensino presencial em relação ao ensino “ao longe”. A crença na simples presença física do professor como garantia de aprendizagem, parece tentar estabelecer um distanciamento superior da modalidade presencial em relação a EAD, porque tenta convencer que a primeira é, aparentemente, mais eficiente do que a segunda. Essa postura preconceituosa está presente no depoimento de um dos sujeitos, feito conjunturalmente, quando ressalta *ser evidente que a educação presencial é mais eficaz, pois o contato físico e emocional com o aluno é bem mais significativo*.

Esse aluno-professor demonstra confiar na idéia de que o simples *contato físico* está vinculado ao *emocional* e que, estes juntos, definem a eficácia da educação presencial. Entretanto, não são raras as vezes em que o professor presencial, mesmo convivendo diariamente com seus alunos, não tem sequer uma vaga idéia sobre o que um único aluno pensa daquilo que está sendo ensinado, justamente por não tomar conhecimento da presença dos alunos em classe. Certamente, isso acontece porque a modalidade presencial, em larga escala, ainda mantém a prevalência da prática tradicional de ensino, na qual a interação entre os sujeitos do processo se dá em termos superficiais ou quase nulos, ainda que a proximidade física possa oferecer o contrário.

Essa questão de “proximidade” nos leva a concluir, de um lado, que a mera presencialidade em classe nada assegura à interação, ao diálogo, à mediação efetiva na construção do conhecimento, que são elementos centrais ao estabelecimento do **estar junto pedagógico**, para efetivação da **relação de ajuda pedagógica**, como condição de interação favorável a uma aprendizagem eficiente.

Ao nosso ver, a interação é um elemento imprescindível em qualquer situação de aprendizagem para formação profissional. Afirmamos isso, porque

foi através desse processo, que percebemos o quanto que os mecanismos de preconceito e, conseqüentemente, de resistência, presentes entre os sujeitos-docentes, são produzidos por desinformação, medo, desconfiança, ilusão... Acreditamos que isso tudo tem contribuído para que a EAD, por um longo período, não tenha sido valorizada na totalidade do seu potencial pedagógico, mas apenas como atividade de segunda ordem que permanecia à margem do sistema educacional.

O processo interativo marcou-lhes tão significativamente que, mesmo nos corredores, foram intensos os comentários a esse respeito, daí porque destaco o que disse um dos sujeitos¹ envolvidos, também em termos conjunturais: *Agora vejo que é preciso destruir rótulos, combater esses preconceitos, jogar as armas para o lado, senão a gente não vai entender a EAD numa visão mais atualizada, nem também o que ela pode oferecer para a realidade de cada município.*

É possível observar nessa manifestação que, ao buscar romper com preconceitos, o sujeito-docente começa a quebrar resistências e a criar possibilidades de abertura ao conhecimento daquilo que foi objeto de rotulação preconceituosa. Neste caso, esse sujeito se permite participar de um processo de ruptura com modos predeterminados de leitura da realidade para assumir outros modos de ler/conhecer/desvelar o que a EAD pode oferecer para a realidade do seu município, para seu contexto de vida profissional e para a Educação como um todo.

4. Uma Direção para a Mudança

Frente ao desafio de projetar uma 'nova escola' a distância e construir em si um 'novo professor', os sujeitos desta pesquisa viveram, a nosso ver, o que foi sua maior crise/conflito: conceber um outro/novo processo educacional a distância sendo possuidores de concepções educacionais enraizadas no ensino presencial, de caráter tradicional. Essa foi uma das maiores dificuldades manifestadas nos depoimentos, tal como no de Rose: *preciso deixar de lado o que está muito forte no professor presencial que é a forma mecânica de transmitir informações referente a resquícios deixados pela educação tradicional.*

A origem do conflito de Rose parece situar-se num confronto interno, no qual ela põe em questão sua própria prática docente presencial, de caráter tradicional, que estaria deixando-lhe insatisfeita. Rose demonstra compreender que hoje, ensinar a distância, não significa simplesmente transpor, de maneira automática, as práticas tradicionais do ensino presencial para materiais impressos, áudios, vídeos ou ambientes virtuais de aprendizagem a distância.

A abordagem tradicional da educação a distância, entre outros aspectos, parece resultar de um movimento, quase automático, de simples transposição do ensino presencial - de caráter transmissivo - para um ensino a distância também nestes termos. Essa questão está presente no seguinte depoimento conjuntural: *Penso que ensinar a distância é direcionar informações através de textos, pela internet ou livros, onde a pessoa que está a aprender só recebe*

¹ Depoimento obtido numa conversa informal com um grupo de alunos-professores na hora do lanche, isto ocorreu no corredor em frente à sala de encontros.

para se desenvolver de acordo com as informações que lhes são oferecidas, mas sem a presença do professor.

A aluna-professora Edsel também demonstra ter entendido o processo nessa direção, quando diz: *Busco entender como se fazer essa educação tendo como 'clientela' alunos ainda 'dependentes' da presença do professor, muitas vezes sem iniciativa ou sem traços de autonomia.* Tanto na manifestação anterior quanto na de Edsel é possível perceber que esses sujeitos parecem acreditar na transposição automática de um ensino para o outro.

A restrição do potencial pedagógico da EAD vincula-se ao fato dessas percepções estarem associadas a concepções conservadoras de educação e de 'educação a distância'. Isso porque, entre outros aspectos, admitem a mercantilização do conhecimento/informação como um simples bem de consumo, produzido em série e embalado em pacotes instrucionais.

Partindo do pressuposto de que os sujeitos desta pesquisa, apesar de estarem em formação para atuar a distância, ainda *olham essa alternativa de educação em função* do contexto do ensino presencial, é possível inferir que Edsel, ao considerar os *alunos ainda 'dependentes' da presença do professor, muitas vezes sem iniciativa ou sem traços de autonomia*, está se referindo a características usuais dos alunos da educação presencial.

Entretanto, é imprescindível considerar que a educação a distância corresponde a *uma outra modalidade educativa* que, embora possa estar apoiada em alguns dos suportes teórico-epistemológicos do ensino presencial, demanda outras abordagens metodológicas, outras competências docentes, outro perfil de aluno e, conseqüentemente, outras/novas relações pedagógicas, diferentes ou diferenciadas da presencial.

De algum modo, Edsel parece estar vivendo um momento de conflito em busca desse entendimento, pois se vê confusa entre o contexto do ensino presencial, de caráter conservador e alunos dependentes, e a projeção de um ensino a distância que supere as práticas tradicionais e promova a aprendizagem autônoma. Essa situação pode ser bastante positiva se considerarmos que *é impossível aprender sem ficar confuso* (SCHÖN, 1992:85), o que está relacionado às incertezas advindas de um processo de mudança, em que o grande inimigo é a resposta que se assume como verdade única.

No processo de busca por caminhos e respostas, Edsel vive um conflito que incorpora, de algum modo, o desafio de superar na educação a distância *a dimensão reprodutivista, da individualidade acrítica favorecida pelo vislumbamento do indivíduo frente à modelagem de belas verdades* (PRETI, 2000:29), tendo em vista o propósito da construção de sujeitos sociais coletivos.

5. Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância

A avaliação da aprendizagem é, indiscutivelmente, uma questão imperiosa na prática educativa. Essa, certamente, é a razão pela qual os sujeitos desta pesquisa a valorizaram como um assunto capaz de suscitar polêmicas que lhes provocou/provoca, continuamente, preocupações, dúvidas, inquietações, desejo de mudança e necessidade de buscar novos caminhos.

Nos primeiros momentos de discussão, percebemos que os alunos-professores mantinham uma certa tendência a potencializar as dificuldades e os problemas envolvidos na avaliação, particularmente, quando tentavam compreendê-la sob o ponto de vista da educação a distância. Essa manifestação inicial parece estar presente no desabafo de Drica: *Sei que a avaliação da aprendizagem é, realmente, um assunto muito polêmico porque é algo que nos angustia demais... principalmente, na EAD.*

A aluna-professora Drica demonstra um sentimento de angústia, um *mal-estar* (ESTEVE, 1998) que é usual entre os professores quando estes se vêem inseridos em debates que focalizam, sobretudo, o processo de avaliação educacional (VASCONCELLOS, 2005). É possível que esse sentimento esteja vinculado a uma situação de instabilidade, gerada quando os professores se vêem diante das inúmeras controvérsias como as que têm marcado idéias e ações pertinentes a avaliação da aprendizagem do aluno.

Álvares Méndez (2002:68) enuncia uma questão paradoxal e conceitualmente conflitiva da avaliação que surge em meio à profusão de funções, misturada num jogo desordenado no qual confunde-se *qualidade com quantidade, a profissão docente com o ofício de vigilante e selecionador social, a formação docente com a preparação para a instrução*. Esse autor considera que, como resultado dessa miscelânea, instala-se a *confusão conceitual e a inconsistência prática*.

Para Vasconcellos (2002), a contradição presente nas práticas avaliativas é provocada pela inadequação de métodos em relação aos objetivos propostos. Esse descompasso, certamente, está vinculado à falta de precisão na definição do foco da avaliação, isto porque, com frequência, os critérios e instrumentos avaliativos adotados são incompatíveis com o que se pretende avaliar em termos de conteúdos de ensino, quer conceituais, quer processuais ou procedimentais e mesmo atitudinais. Resulta daí uma tensão permanente entre aquilo que se quer avaliar e o que se faz para alcançar esse intento.

Os sujeitos manifestaram a crença de que a situação não-convencional da relação ensino-aprendizagem a distância tende a agravar as dificuldades do processo de avaliação da aprendizagem. Cabe lembrar que a questão dessas dificuldades per se tem se revelado, nos últimos tempos, sobremaneira problemática no âmbito da educação e da formação presencial (VASCONCELLOS, 2002; ÁLVARES MÉNDEZ, 2002; MORETTO, 2001). Esse entendimento revela preconceitos e falta de clareza a respeito das especificidades e reais possibilidades ofertadas pela EAD. Além disso, representa o risco de transformar essa modalidade educativa num contexto capaz de reunir e agravar todos os males da educação convencional em termos presenciais.

Segundo essa perspectiva equivocada, a saída para a Educação a Distância seria aproximar-se, o máximo possível, da lógica que orienta a educação presencial, a despeito do desgaste quase insustentável que esta sofre.

Essa questão se evidencia no que diz a aluna-professora Val sobre como entende, em termos comparativos a avaliação da aprendizagem nas duas modalidades: *Para a avaliação na EAD funcionar tão bem quanto numa sala de aula, só mesmo se ela **for presencial***. Ao considerar que a avaliação na educação a distância somente pode ter êxito *se for presencial*, a aluna-professora condiciona, em maior ou menor medida, a educação a distância ao

parâmetro da educação presencial, como *parâmetro de veracidade*. Só parece ter “valor de verdade” o que é feito em termos factuais, presenciais.

O que emerge de crenças e posições como essas que Val demonstra, por um lado, é o desconhecimento das especificidades, quer de comunalidades quer de diferenças, do contexto pedagógico da EAD em relação ao presencial usual. Por outro lado, ela manifesta, claramente, a crença de que, na distância, são mantidas as mesmas condições de ensino e aprendizagem que, tradicionalmente, se mantêm na educação presencial, cujas práticas avaliativas envolvem, entre outros critérios de cunho positivista, o controle, a objetividade e o sentido punitivo pela “não-aprendizagem”. Tais aspectos são, justamente, à luz do pensamento positivista, alguns dos atributos de “qualidade” das práticas pedagógicas mais eficientes.

De ambos os lados, no entanto, essa compreensão evidencia uma postura preconceituosa em relação a educação a distância. Isso porque encerra uma tendência a desqualificar a avaliação nessa modalidade de ensino, sob o argumento de que, *se esta não ocorrer, exclusivamente, nos moldes do ensino presencial, então, não há como ser digna de credibilidade*.

A ênfase nos exames presenciais e seus resultados, ao final do processo, reduz a prática avaliativa a observações pontuais do aprendiz, apenas em situações programadas. Desse modo, a avaliação da aprendizagem assume uma *função comparativa e classificatória*, de *veredicto*, que subestima ou nega a importância das relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento, solidificando lacunas de aprendizagem (HOFFMAN, 2005:62). Em outras palavras, mantém-se irrelevante a consideração de importância atribuída **ao que** o aluno está desenvolvendo **ao longo** de todo o seu processo de aprendizagem/formação a distância.

Álvares Méndez (2002:35) nos alerta, ainda, que a ênfase no exame acaba valorizando, no decorrer do processo, justamente **aquilo que será cobrado** do aluno, em detrimento do que, realmente, vale a pena aprender e ter o seu valor reconhecido. Nessa perspectiva, assinala o autor, parece que *só vale a pena dedicar tempo e esforço àquilo que é visto como objeto de controle. O interesse em aprender é outra questão, e o valor intrínseco dos conteúdos de aprendizagem fica à margem*.

Essa perspectiva restringe o papel da avaliação à realização de tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento, transformando-a em *apêndice do ensino*. Tende, pois, a assumir o pensamento de Álvares Mendes (2002:17), segundo o qual a ênfase em *avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna*.

Uma abordagem avaliativa dessa natureza está associada à idéia que privilegia a mensuração por testes padronizados, favorecendo a chamada educação de massas (VASCONCELLOS, 2002), numa perspectiva usualmente assumida pelas abordagens tradicionais e conservadoras de Educação a Distância.

A nosso ver, no contexto da educação a distância, uma concepção avaliativa com ênfase em exames presenciais e seus resultados, no sistema de médias, estatísticas, índices numéricos, não está a serviço da aprendizagem a distância em seu processo de desenvolvimento. Mesmo porque, tal como considera Aragão (2002:18), a aplicação de “exames”, em larga escala, se

restringe ao lidar *com uma perspectiva de “resposta certa” e buscar verificar se o aluno sabe, apresentando (ou não) a resposta requerida.*

6. Considerações Finais

Ampliado pela discussão de situações-problema simuladas da EAD e discussões coletivas, o processo de formação sob análise serviu-nos como *via de reflexão sobre a própria prática docente dos sujeitos*, gerando um mecanismo que permitiu, como quer Imbernón (2005), retomar suas experiências vividas, examinar atitudes, questionar e redimensionar sua prática profissional.

No decorrer dos encontros de formação, comprovamos o valor das interações e da troca de experiências na construção de novos referenciais para a EAD. Isso porque, ao trazerem suas reflexões, pontos de vista, questionamentos, inquietações, memórias de fatos vividos como alunos a distância, os sujeitos evidenciaram saberes tácitos, no dizer de Schön (1992), mobilizadores de novos significados e de novas práticas, que acabaram por influir no quadro conceitual da EAD.

Entre esses novos significados, situamos o entendimento de que, embora a palavra *distância* defina ou caracterize essa modalidade de ensino, a garantia da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem a distância está associada em termos atuais, justamente na construção de mecanismos de *aproximação* dos sujeitos envolvidos nesse contexto formativo, sem, contudo, perder de vista a condição de ensino-aprendizagem a distância. É mais propriamente o sentido da educação que se põe em uma *escola ubíqua*, que passa a estar em toda parte (Siqueira, 2004).

Nesses termos, o preconceito em relação à EAD pode ser superado tendo em vista a percepção de que a educação a distância corresponde a *uma outra modalidade educativa* que, embora possa estar apoiada em alguns dos suportes teórico-epistemológicos do ensino presencial, demanda outras abordagens metodológicas, outras competências docentes, outro perfil de aluno e, conseqüentemente, outras/novas relações pedagógicas, diferentes ou diferenciadas da presencial.

Assim, não se tratam de duas modalidades excludentes ou mesmo concorrentes, mas, ao contrário, se considerarmos que algumas das premissas da EAD, como *a interação, o aluno como centro do processo, a construção do conhecimento...* podem oferecer novas possibilidades pedagógicas a serem também vivenciadas e compartilhadas no contexto do ensino presencial. Assim, cabe considerar que ambas as modalidades podem coexistir e conviver, compartilhando princípios pedagógicos diferenciais e mais coerentes, apesar de atenderem diferentes demandas em função de suas especificidades.

Nessa direção, é desejável, a nosso ver, que a formação de professores a distância se realize levando em consideração de importância a complexidade do conhecimento veiculado nas situações de trabalho, explorando conflitos, receios, conquistas e expectativas. Essa perspectiva formativa, no contexto de formação trazida para análise, mobilizou reações múltiplas, particularmente, a respeito da iminência de mudança da realidade dos processos de ensino e de aprendizagem, da necessidade de perspectivas paradigmáticas emergentes e de proposições inovadoras pertinentes a avaliação da aprendizagem a distância.

Associada a outros aspectos, uma abordagem avaliativa de caráter plural e formativo na EAD poderia contribuir para a garantia de um ensino de qualidade, representando a superação da avaliação tradicional de caráter apenas classificatório que tem sido, historicamente, inábil no sentido de *apontar as falhas do processo*, pois negligencia *as reais dificuldades dos alunos, as lacunas dos materiais didáticos e da programação de atendimento tutorial*. Por essa razão, importa considerar que a *avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar* (MORETTO, 2001:96). Em outras palavras, conceber e planejar a ação avaliativa na educação, presencial e a distância, pressupõe clareza e precisão na escolha de critérios, objetivos e meios.

Assim, é preciso considerar o que Aragão (2002) vê como a questão central que configura a contribuição da EAD em qualquer área de formação profissional, indo além de contextos específicos, que diz *justamente respeito à imprescindível ação da educação no contexto do século XXI, em todos os níveis de crescimento e sítios mais remotos, num cenário onde não há como “abrir mão” de formas alternativas de ensino-aprendizagem criadas para assegurar tal intervenção*.

7. Referências

ÁLVARES MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAGÃO, R.M.R. de. Aspectos Teórico-Metodológicos Fundamentais para Compreender a Dimensão Processual do Ensino em Cursos Profissionais Universitários de Graduação. In: ARAGÃO, R.M.R. et. all. **Tratando da Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão**. São Bernardo do Campo: UESP, 2002.

CARNIATTO, I.; ARAGÃO, R.M.R. de. **Investigação Narrativa**: Uma Possibilidade para a Pesquisa em Ensino segundo o Paradigma da Complexidade. Anais do IV ENPEC. Águas de Lindóia: 2003.

CHAVES, S.N. **A Construção Coletiva de uma Prática de Formação de Professores de Ciências**: tensões entre o pensar e o agir. f.120. Tese (Doutorado em Educação) - Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e Função Docente In: NÓVOA, 1998. A.(Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto . 2ª ed., 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. 5ª ed., 2005.

McEWAN, H.; e EGAN, K. **La Narrativa en la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Argentina: Amorrortur editores, 1995.

MORETTO, V.P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo — não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREZ GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 2ª ed., 1992.

PRETI, O. Educação a Distância e Globalização: desafios e significados. *In*: PRETI, O. (Org.) **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 2ª ed., 1992.

SIQUEIRA, E. **2015**: Como Viveremos. São Paulo: Saraiva, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. **A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano**. Pátio, Ano IX, nº 34. mai/jul, 2005.

VASCONCELLOS, M.M.M. **Avaliação e Ética**. Londrina: UEL, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Nome do arquivo: 55200775423PM.doc
Pasta: C:\ABED\Trabalhos_13CIED
Modelo: C:\Documents and Settings\Marcelo\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: TEMAS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Assunto:
Autor: Cli
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 3/5/2007 00:05:00
Número de alterações:106
Última gravação: 5/5/2007 19:50:00
Salvo por: Cli
Tempo total de edição: 189 Minutos
Última impressão: 24/8/2007 16:54:00
Como a última impressão
Número de páginas: 12
Número de palavras: 5.490 (aprox.)
Número de caracteres: 29.647 (aprox.)