

Educação e Contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino on-line¹

Arnaud Soares de Lima Junior²

Lynn Rosalina Gama Alves³

Pensar em avaliar quaisquer processos implica em se descentrar, em ouvir o outro, em ser empático. A avaliação é uma categoria teórica bastante discutida e desgastada. Autores como Luckesi (1996; 2000), Hoffmann (1998; 2001; 2003) Demo (2002), concebem-na como processo comprometido com a aprendizagem e produção do conhecimento, com base no ato investigativo, interrogativo, sem verdades apriores, pré-moldadas, abstratas e descontextualizadas, ultrapassando assim a perspectiva tradicional e tecnicista do mero exame e julgamento. Contudo, ainda persiste no senso comum presente no discurso dos professores, uma ênfase na mensuração (medição), na classificação, na terminalidade da avaliação dentro do processo de ensinar e aprender.

Nesse cenário pedagógico institucional da avaliação, este artigo pretende aprofundar a reflexão crítica sobre a avaliação, dando destaque para o ensino on-line, na esteira dos autores supracitados, apontando questionamentos e problematizações sobre o significado e/ou a identidade do processo avaliativo no contexto contemporâneo, marcado pela emergência de processos societários transgressores da lógica identitária, do princípio hegemônico, da matriz científica de conhecimento e de aprendizagem, localizados na cosmovisão⁴ capitalista

¹ Artigo a ser publicado no Livro Avaliação Online, organizado por Marco Silva e Edméa Oliveira.

² Doutor em Educação e Comunicação pela UFBA, Prof. Adjunto da UNEB, Coordenar da Linha de Pesquisa “Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador”.

³ Doutora em Educação e Comunicação pela UFBA e professora da UNEB e Faculdades Jorge Amado.

⁴ Trata-se da relação histórica, complexa e aberta entre os modos de produção material (econômico), de produção das relações sociais (social) e de produção dos bens simbólicos (cultural) das sociedades, instituintes de um modo de ser e de funcionar civilizatório, a partir do qual os indivíduos e grupos sociais vivem, percebem-se e se afirmam enquanto humanidade situada num tempo-espaço dinâmico, interativo, criativo.

moderna, que estrutura e dá sustentação a Educação escolar, em todos os seus níveis e aspectos.

Nesse sentido, visando contribuir com a proposição teórica de um horizonte político da convivência na diferença, baseado na solidariedade, complementaridade e combinações/relações complexas entre práticas e discursos pedagógicos – escolares e não-escolares, ao tempo em que iremos revisitando alguns fundamentos teóricos da reflexão crítica sobre avaliação, faremos problematizações a partir de seu relacionamento com diferentes fundamentos emergentes na Contemporaneidade, bem como no amplo movimento reflexivo que tem mobilizado os mais diversos pensadores do mundo inteiro, como forma aproximativa de situar a questão educacional e avaliativa nos potenciais contemporâneos de transformação da cosmovisão capitalista moderna.

Avaliação: uma perspectiva interativa-processual

No cotidiano das práticas escolares dos diferentes níveis de ensino, não estão presentes as avaliações diagnósticas e formativas, e quando mencionadas ou até contempladas no planejamento, são realizadas de forma pontual, descontextualizada e sem nenhum vínculo com o processo de construção e ressignificação de conceitos dos sujeitos aprendentes.

Para Luckesi (2000), o ato de avaliar implica em diagnosticar e decidir. Para este autor, estes processos são indissociáveis. Logo, avaliar resulta em uma tomada de decisão mediada por diferentes instrumentos que foram utilizados durante o processo de construção de conhecimento.

O diagnóstico se constitui no primeiro e fundamental momento do ato de avaliar, pois permitirá a constatação e delineamento do perfil da turma com a qual o professor irá trabalhar. Esta investigação deve ser realizada com bastante cuidado e critério, através de instrumentos que mapeiem de forma fidedigna o nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2001) no qual se encontra a turma e os sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Mediante a identificação dos dados colhidos durante a primeira fase do diagnóstico, o professor iniciará o segundo momento que se caracterizará pela qualificação, *“ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. [...] Só a partir da constatação, é que qualificamos o objeto de avaliação. A partir dos dados constatados é que atribuímos-lhe uma qualidade”*.⁵

Diante dos dados obtidos na investigação, o professor tem o desafio de tomar decisões sobre eles, propondo alternativas e possibilidades pedagógicas que intervenham na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994) dos sujeitos, possibilitando que ressignifiquem os conceitos já construídos e construam novos, pois do contrário o *“curso da ação avaliativa não se completou”* (LUCKESI, 2000).

Considerando o grau de relevância desta etapa no processo de ensinar e aprender, o professor deve evitar que o diagnóstico se constitua em uma série de questionamentos desarticulados daquilo que se pretende avaliar (objeto da avaliação). Portanto, é fundamental ter clareza dos objetivos que se quer alcançar com o processo formativo, propondo estratégias e instrumentos metodológicos e avaliativos que viabilizem e concretizem esses objetivos.

A definição dos instrumentos de avaliação feita pelo professor resulta sempre de suas concepções de educação e de aprendizagem, bem como de suas crenças, ideologia, imaginário e representações sociais. Logo, nunca é uma prática isenta de intencionalidades e de interesses, com repercussões sociais e também psicológicas. Deriva-se imediatamente dessa instância do processo seu significado político, enquanto negociação de papéis, constituição de relações e de laços sociais, explicitando, simultaneamente, uma micro e macro dinâmica de poder relativa às possibilidades de afirmação ou de negação do sujeito (FOUCAULT, 1999).

⁵ LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In. **Revista Pátio** no. 12, ano 2, fev/abril 2000. Disponível na URL: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=40bae59541a6f02c758a26c1c093bcd0> Acesso em 20 mar 2003.

O processo de avaliação que ainda predomina nos cursos presenciais ou mesmo para aqueles professores que se dizem inovadores e construtivistas, baseia-se em provas e testes, através de seminários nos quais os alunos decoram, memorizam o seu estoque de informação (LÈVY, 1999) para apresentá-lo na sala, desejoso que os demais colegas não façam nenhuma pergunta que vá além do que foi preparado para ser recitado naquele momento; ou então, que nenhum membro do grupo falte, pois cada um estuda apenas a sua parte. Logo, apenas mudar o instrumento avaliativo não significa uma compreensão diferenciada dessa prática, mas uma insistência em uma ação mecânica, tecnicista, marcada pelo princípio da assimilação e reprodução, bem como pela programação e homogeneização de papéis, atitudes e performances cognitivas.

Para Luckesi, contrariamente:

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, argüição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola.⁶

Assim, o educador comprometido com a sua prática e com o processo de crescimento e construção dos seus alunos, deve refletir continuamente o seu fazer, atentando para os seus reais objetivos, para o perfil dos seus alunos e compreendendo que avaliar se constitui em um ato de acolhimento, qualificação e que implica em uma tomada de decisão (LUCKESI, 2000). Ao nosso ver, essa tomada de decisão é cooperativa, colaborativa, interativa, vez que não prescinde da participação ativa de todos envolvidos no processo pedagógico,

^{6 6} LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In. **Revista Pátio** no. 12, ano 2, fev/abril 2000. Disponível na URL: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=40bae59541a6f02c758a26c1c093bcd0>
Acesso em 20 mar 2003

salvaguardadas as condições e possibilidades específicas de cada sujeito de contribuir e de ser co-responsável pelo processo de ensinar e de aprender.

Cabem aqui, portanto, alguns diferentes questionamentos na busca do aprofundamento crítico contemporâneo do processo avaliativo, principalmente no ensino on-line, pois estas práticas avaliativas e mesmo a sua teorização crítica, fundamentam-se no ethos da ciência moderna, localizando-se em uma territorialidade estruturada em princípios hegemônicos de organização e de funcionamento. Nessa perspectiva, em certo sentido, os princípios, métodos e instrumentos de avaliação, são tomados de um lugar quase que puramente lógico e abstrato, em uma dinâmica hierárquica de autorização, de assimilação e de reprodução, em nome de um meta-ideário político-pedagógico.

Se, por exemplo, levarmos em consideração o *potencial interativo* (SILVA, 2000 a) dos sistemas abertos de difusão de conhecimento e de cultura, como metáfora contemporânea para a questão educacional em geral, poderemos propor uma prática avaliativa baseada no *princípio de alteração* (ARDOINO, 1992), em que cada indivíduo-sujeito (aluno e professor) do processo pedagógico pode participar direta, pessoal e coletivamente das decisões a serem tomadas, da conscientização a cerca do itinerário percorrido na aquisição e produção do conhecimento, das dinâmicas e vivências de aprendizagem. Cada qual (professor e/ou aluno) participará com sua condição e condicionamentos, de um modo único e particular, cabendo a cada um uma responsabilidade específica e compartilhada pelo processo comum de busca de conhecimento e formação humana.

Desse modo, entram em jogo saberes, conhecimentos científicos, estratégias, instrumentos, técnicas e metodologias, noções e representações sociais, interesses e desejos, na composição e organização singular e transitória de um processo de avaliação, cuja validade está inscrita no contexto vivencial que articula e relaciona de diferentes modos aluno e professor. Enquanto prática social, o processo avaliativo poderá ser vivido numa horizontalidade em que todos os envolvidos são responsáveis, ao seu modo, pelo processo, sendo cada um co-responsável pelo mesmo.

Por outro lado, parafraseando Martins (1999), nessa perspectiva de alteração, vivendo e pensando a prática avaliativa, se produziria conhecimento sobre avaliação na prática, não cabendo apenas ao professor autorizar e normatizar os significados e a forma de realização desse processo. Embora caiba ao professor um papel relevante, os alunos também podem aprender sobre *o fazer avaliativo*, participando intensamente de todos os seus momentos, representando-os para si mesmo de modo sistemático, consciente e implicado, guardadas as devidas proporções de sua condição intelectual e educacional em relação às condições de atuação do professor.

Neste caso, o compromisso social do processo avaliativo não incide unicamente na aquisição de conteúdos formais, relativos à tradução pedagógica dos conhecimentos técnico-científicos, mas incluiria o aprendizado do saber-fazer avaliativo, a ser transposto para outros momentos históricos e contextos sociais nos quais o aluno, como indivíduo-social⁷, deverá saber tomar decisões, organizar sua percepção e sua representação da realidade, em interação com outros iguais e diferentes de si mesmo, construindo, nesse processo sempre aberto, meios, instrumentos ou recursos, quer materiais quer imateriais, na instituição cotidiana dos fatos sociais, de sua vida e itinerários existenciais, prenes de significados e de subjetividade.

Evidentemente, dessa forma, tanto no espaço escolar quanto na transposição do que aí se produz para as outras práticas sociais, haverá sempre um complexo relacional (dialético, dialógico, conflituoso) entre uma base formal e informal dos meios, instrumentos, conteúdos, expressões, formas, gramáticas, inteligibilidades e construtos lógicos e teóricos, tomando as vivências avaliativas como o fundante das reflexões e teorizações sobre a avaliação. Tomando-se, portanto, o próprio conhecimento numa perspectiva de aprendizagens transitórias e abertas.

⁷ Termo usado por Teresinha Fróes para designar a dimensão individual e coletiva da pessoa humana no exercício de sua cidadania e na implicação consciente de sua própria vida. Trata-se de uma relação dialética entre a singularidade individual e o contexto social do qual é parte integrada/integrante.

Novos locus de aprendizagem – configurando novas práticas avaliativas

A emergência de novos espaços de aprendizagem que se configuram a partir da regulamentação da modalidade de Educação a Distância, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e, em especial, aqueles que utilizam o ambiente da Web como seu locus de aprendizagem, dando origem ao Ensino online, resgata e atualiza a discussão sobre avaliação. Principalmente, porque essas práticas terminam realizando meras transposições dos cursos presenciais para ambientes que exigem não só uma configuração diferenciada, como também outra perspectiva teórica-prática.

Diferenciada porque os sujeitos que buscam os cursos online têm um perfil distinto dos alunos dos cursos presenciais; porque escolhem ou são encaminhados para os cursos nessa modalidade – já que as secretarias de educação com o objetivo de atender à exigência do artigo 62 da LDB 9394/96 vêm organizando turmas para garantir o processo de formação dos seus professores através de parcerias com universidades públicas e privadas na modalidade EAD⁸, por causa da falta de tempo ou por estarem em regiões que não têm acesso a determinados cursos de formação; porque têm a crença ilusória de que serão cursos mais fáceis, já que não terão o compromisso de estar diariamente em uma sala de aula. Nesse último aspecto, observa-se que há uma certa ilusão no imaginário dos alunos que entram pela primeira vez em um curso online, já que não têm noção do quanto a sua capacidade de autonomia será exigida, desconhecendo a dinâmica das atividades, que exigem semanalmente leituras e sistematização das idéias, e o compartilhamento dos saberes, dos conhecimentos

⁸ No caso específico da Bahia, podemos registrar as iniciativas da Secretaria de Educação e Cultura e o Instituto Anísio Teixeira em parceria com as Universidades Estaduais, Universidade Católica e a Universidade Federal, que estarão implementando os cursos de Matemática, Química, Física, Letras Vernáculas, História e Geografia na modalidade à distância para atender a demanda dos professores da rede pública. A UNIFACS iniciou em abril de 2004, o curso de graduação em Letras Vernáculas com Inglês, utilizando o ambiente de ensino on-line Teleduc, as demais universidades estão com os projetos em andamento, aguardando a visita do MEC para autorização de funcionamento.

e dos dados apresentados/disponibilizados por outrem para serem, por sua vez, enriquecidos, alterados e ressignificados continuamente.

Ao se defrontarem com esta diferente e até certo ponto inesperada configuração, tendem a adotar comportamentos diferenciados, a exemplo: evasão, por não conseguirem acompanhar a dinâmica do processo, por se sentirem fragilizado ao se defrontar com um não-saber; participação mecânica e compulsiva nas atividades propostas, sem atentarem para os objetivos estabelecidos, caracterizando uma postura que podemos denominar de “muito barulho por nada”, por acreditarem que a avaliação incidirá apenas no aspecto quantitativo (número de participações), ao tempo em que não percebem a necessidade de implicação e participação pessoal até mesmo na seleção e organização de tais objetivos; e, finalmente, tornarem-se silenciosos virtuais ou voyeres virtuais, por apenas observarem o que acontece na rede sem interferir, mantendo uma postura de passividade, quando a rede possibilita a interatividade – participação real, simultaneamente, individual e coletiva.

Além dessas possíveis posturas, um outro aspecto que não pode ser esquecido é a formatação dos ambientes virtuais de aprendizagem existentes. Atualmente, os mais utilizados pelas instituições de ensino superior são AulaNet⁹, Teleduc¹⁰, Learning Space¹¹ e mais recentemente o Moodles¹². Ambientes estes que oferecem instrumentos distintos de aprendizagem e de avaliação selecionados e utilizados de acordo com a concepção de educação, de aprendizagem e de avaliação, por parte do professor que está coordenando as atividades.

Falar de um novo *locus avaliativo* implica, necessariamente, em falar de um novo *modus avaliativo*, dos quais (locus e modus) emergem às nossas percepções, descrições, análises e representações, historizações, num complexo relacional, aberto e plural, entre diferentes sujeitos, instrumentos, métodos, inteligibilidades e lógicas de compreensão e de representação imaginária e

⁹ <http://www.edumed.org.br/esp/>

¹⁰ <http://teduc.nied.unicamp.br/pagina/index.php>

¹¹ <http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioead/lspace/>

¹² www.e-learning-mt.com/gyn

simbólica, que o ser humano elabora e constrói de si mesmo dentro desse processo, de suas possibilidades de intervenção, atuação e criação.

Nessa perspectiva ecológica, há uma complexa e recíproca atuação dos diferentes elementos engendrados pelo processo: o ser humano, individual e coletivamente atua ao seu modo, portanto, como sujeito histórico-social da dinâmica; as instituições sociais, enquanto condicionantes histórico-sociais e culturais, portanto sujeitos simbólicos e materiais; os métodos de organização do pensamento e da dinâmica institucional, portanto enquanto sujeitos técnicos e tecnológicos.

Cada instância-elemento do processo traz uma gramática que o inscreve originalmente no fazer pedagógico em geral, e no fluxo avaliativo em particular, enquanto manifestações históricas e transitórias, situadas no tempo-espaço e nos contextos que lhe dão visibilidade. Nesse sentido, a autonomia do sujeito e sua implicação subjetiva sempre se dão de forma negociada, ao modo de um jogo, de uma dialética e dialógica, entre os distintos elementos dessa dinâmica, os quais, em última instância, provocam-no, estimulam-no, desestabilizam-no, desafiando-o a novas, diferentes, e contínuas construções, re-organizações, ressignificações.

Portanto, não se pode afirmar que tais elementos do processo pedagógico “não atuam”, já que exercem ações e/ou efeitos de provocação, estimulação, desequilíbrio. Embora seja certo e seguro que não o fazem segundo um modus humano, fazem-no ao seu modo, segundo sua natureza, a ser compreendida, descrita, acompanhada e, sobretudo, relacionada a tudo aquilo da condição humana que entra - como inscrição original/originante - nesse processo. Consequentemente, a questão educacional, bem como os processos pedagógicos em geral, no bojo dos quais emerge a questão da avaliação, necessitam ser vistos na perspectiva da *(inter)atividade* entre os diferentes elementos desse processo social, que combina o humano (individual e coletivo), sua mundanidade (ARENDT, 2003), as instituições sociais, as condições materiais, a superestrutura simbólica etc, de modo dinâmico, marcado pela luta entre diferenças (SILVA, 2000 b), fazendo emergir identidades transitórias, cambiantes, provisórias e em permanente desconstrução-reconstrução.

Se o processo é interativo, sem um único eixo monopolizador ou centralizador, talvez não caiba inclusive falar de “mediação”. Pois não havendo elementos mais relevantes como eixos, não há como os demais e distintos integrantes lhes servirem como *meio* ou como *ponte* para a consecução de finalidades e interesses determinados ou pré-determinados. Cada elemento, ao seu modo, contribui para a instituição do fato sócio-histórico, numa dinâmica acontecimental – isso vale para as práxis educativas, pedagógicas e avaliativas, já que são práticas sociais e fundadas também nos laços sociais.

Desse lugar crítico, pensamos a avaliação em termos de processo, co-autoria e co-autonomia, e de (alter)ação; no qual (processo avaliativo) a inserção/emergência/participação do humano se dá de modo coadjuvante, mas nem por isso menos importante. A conseqüência que queremos explicitar é relativa a pelo menos duas questões fundamentais, expressas aqui no nível aproximativo e de sinalização¹³, vez que exigem um aprofundamento teórico e científico: se, de um lado, a mediação exercida pelo ser humano no processo pedagógico – ao modo do que Vygotsky (2001) propõe sobre o corte lingüístico, é fundamental para que aconteça tal dinâmica, e, de outro, sua participação/atuação nunca é isolada, mas relacional, a mediação e o(s) elemento(s) mediador(es) jamais serão secundários, pelo contrário serão “estruturantes” ou fundantes do processo.

Nesse sentido, talvez fosse melhor pensá-los como uma *interface amigável*. Mesmo porque, no complexo relacional, esse pretense papel de mediação é móvel, já que as condições e os condicionantes do contexto é que vão permitir, tensionar, localizar, especificar sua manifestação, já que os papéis podem mudar, havendo aí uma relatividade condicionada ao próprio processo relacional.

São, portanto, as complexas relações que vão caracterizar fundamentalmente a identidade das dinâmicas pedagógicas, dentre as quais as avaliativas. Assim, a emergência histórica de uma determinada identidade

¹³ Trata-se, aqui, de uma problematização aproximativa, visando um início de diálogo e o aprofundamento teórico de importantes contribuições que fazem parte de um patrimônio científico da humanidade, mas passível de ressignificações e problematizações a partir da emergência de novos e diferentes processos

pedagógica (institucionalizada) manifesta-se enquanto fluxo, abertura. Se há alguma base estável a qual possamos nos reportar, ela será sempre o fluxo, o devir. Consequentemente, toda vivência, toda forma de organização, de reflexão, de conscientização, de descrição e de representação a que possamos ascender, inevitavelmente será fundada pela incerteza, pela transitoriedade, pelo jogo da diferença e pela condição histórica.

As tecnologias da comunicação e informação contemporâneas, com seu dinamismo e características, constituem-se numa importante base material para a implosão de processos societários capitalistas, fixados na racionalidade instrumental da ciência moderna e, consequentemente, para a demolição dos modelos educacionais e pedagógicos (em todos os seus aspectos) gestados nessa matriz. Hoje, especificamente, as ferramentas e os ambientes da EAD online materializam, por seu turno, mais uma possibilidade político-pedagógica de ultrapassagem desse edifício, dessa inscrição capitalista no cenário da humanidade em geral e da instituição escolar em particular. Por isso, julgamos ser extremamente relevante que as políticas nessa área e as teorias lugares-tenente dessas práticas sejam ressignificadas em todos os seus aspectos, sendo essa a direção que assumimos nesta reflexão sobre a avaliação.

Um depoimento de um participante¹⁴ da disciplina “Educação e Tecnologias Intelectuais”, do Mestrado em Educação e Contemporaneidade / UNEB, expressa muito bem como os elementos da avaliação (professor, aluno, relação professor-aluno, objetivos, instrumentos, metodologia, etc) podem assumir posições e significados diferenciados, a depender do processo, do contexto, dentro de uma perspectiva relacional aberta, histórico-social, complexa, na qual o aporte da ciência é importante, mas não esgota as possibilidades de análise, de classificação, de descrição, de explicação, de acompanhamento... Enfim, de leitura e de significação:

societários que vêm marcando profundamente o percurso civilizatório da humanidade (DELEUZE, LYOTARD, SANTOS, LÉVY, MORIN e MOIGNE:1988, 1989, 1998, 1998, 2000).

¹⁴ Trata-se de Marco, no momento de auto e hetero-avaliação da disciplina, aos 22.07.2004. Ele pediu autorização para participar como ouvinte, freqüentou e interagiu durante todo o processo. Ele tem formação em Psicanálise e é também professor de espanhol.

(...) Pouco a pouco está entendido qual é o trabalho que se propôs, podemos compreendê-lo como a indicação de ter encontrado um diferente caminho (...) encontramos uma maneira muito diferente do que achamos por aí. Primeiro a experiência entre texto e prática. Normalmente encontramos uma diferença entre texto e prática. Nesta instância entre a ação do texto e a prática há uma distância gigante... A partir daí pudemos encontrar o seguinte: diálogo... Experimentar o diálogo foi o primeiro momento de construção mesma entre o grupo. E, nesse diálogo, o saber tinha que funcionar como “o saber”? Não! Esse saber tinha que funcionar continuamente como *momento*.

Com esses dois elementos “diálogo” e o “saber como *momento*”, a coisa já vinha, nesse território, um pouco estranha, prá começo.

A segunda coisa, este saber como momento indicava que ninguém teria “o saber”, senão que o saber iria passear por cada um. Esse saber como momento, a única forma que tínhamos de fazer circular era construí-lo em hipertexto, o terceiro momento.

Estamos somando: diálogo; saber como momento e hipertexto. Se isto funcionou, e funcionou prá caramba, culminou com o quarto momento, que é esse que estamos agora e que se chama *os restos*... Os restos que cada um tem dessas três ações. Acho que podemos ler o programa desta forma, porque passou por uma prática. Isto é bastante estranho.

Toda essa quarta parte não poderia ser feita sem os nossos restos (...) Nós hoje pudemos registrar a nossa forma de aprendizagem. Isso foi muito importante, nós pudemos falar hoje dos nossos percursos, das dificuldades, das nossas inter-relações, das diferentes posições e do restante como *desafios*.

Não falarei do professor, mas direi o seguinte: ele não é o professor, ele é apenas o lugar, e tem uma maneira estranha de ser lugar; uma maneira estranha, diferente, de funcionar. Se parece mais a posição do analista, que a posição do professor, porque continuamente somos nós que falamos e ele sempre escuta e não sai dessa posição jamais. Puxem, puxem... Ele não dá o saber completo jamais, essa é a ruína necessária para nós, para construção do nosso saber.

E ele faz uma coisa muito estranha, dessa posição: ele está sempre interpretando para possibilitar a continuação da construção do caminho do saber... Porém eu entendi que disso ele não sai, não sai mesmo, entendendo o saber como momento.

Nós vamos com esta dinâmica: “completa-nos, completa-nos, por favor”. Ele diz: “vocês já estão completos”, “reflitam sobre esse caminho daqui, de lá, daqui, de lá” (...) Então, eu acho essa posição pelo menos um pouco estranha. Então, eu não ia falar do professor, porque não é professor, senão alguém que ocupa uma posição que nos possibilita podermos interpretar e construir nosso saber como um momento.

Outra coisa mais, que me pareceu um êxito do grupo, é que nós podemos ser o hipertexto como pessoas.

Nem tudo que reluz é ouro – relato de uma experiência on-line

Culminando nossas reflexões para questões práticas e o aprendizado que daí se origina, queremos destacar, dentre estes ambientes aludidos acima, uma

vivência no Moodles, com uma turma de Mestrado em Modelagem Computacional, na disciplina Educação a Distância.

A disciplina EAD vem sendo realizada desde 2003.1, com a carga horária de 60 hs semestrais, na modalidade semipresencial, para os alunos do Curso já referenciado, que tem como uma das linhas de pesquisa o desenvolvimento de ambientes computacionais para EAD. Durante o período de 2003.1, 2003.2 e 2004.1 ela foi mediada pelo mesmo professor; contudo, na turma de 2003.1, as atividades formam híbridas, isto é, cinquenta per cento das aulas foram presenciais e as demais a distância, utilizando o ambiente Teleduc, sendo que eram intercaladas: uma semana a distância e outra presencial. A turma de 2003.2 teve suas atividades totalmente presenciais, com a utilização do ambiente Teleduc e do chat no MSN apenas como um suporte às aulas presenciais.

A disciplina 2004.1 pretendia ser realizada totalmente a distância, mas os dezenove alunos matriculados não foram informados previamente e se inscreveram para uma disciplina presencial, o que gerou um grande problema. Os discentes foram inscritos em uma lista de discussão do Yahoogrupos e orientados a se inscreverem no ambiente do Moodles, na disciplina EAD. Inicialmente, o ambiente apresentou problemas de gerenciamento das inscrições, isto é, os alunos inscritos não conseguiam ver os registros de outros participantes, de modo que a entrada no ambiente resultava em uma mensagem informando que o cursista não fazia parte do curso. Tal situação implicou em vinte mensagens dos alunos na lista que registravam a insatisfação com a disciplina, exigindo um encontro presencial.

O encontro foi realizado depois de quatro semanas que o curso havia iniciado, apesar do professor constantemente atender aos alunos pelo MSN e responder as mensagens orientando sobre a entrada no ambiente e sobre a proposta do curso.

No encontro realizado presencialmente, os alunos dividiram-se em dois grupos. O primeiro queria continuar a experiência de fazer a disciplina totalmente a distância. Um segundo grupo exigia a disciplina presencial, pois tinha se matriculado para esta modalidade. Após muitas discussões, nas quais participou

também o coordenador do curso, ficou decidido que as atividades ocorreriam a distância, nos meses de maio, junho e, em julho, as aulas seriam presenciais, objetivando resgatar os conceitos discutidos e construídos através da mediação das ferramentas síncronas e assíncronas. Apesar do grupo ser formado por graduados em Informática, Ciências Contábeis e Matemática, e dos alunos estarem em um Mestrado de Modelagem Computacional, setenta por cento tiveram muita dificuldade em interagir com o ambiente de aprendizagem virtual.

Durante o encontro presencial, o professor resolveu os problemas de acesso, orientou a interação com as ferramentas que seriam usadas no curso, inclusive o MSN, solucionando, assim, as questões ligadas ao ambiente.

Deste primeiro momento, inferimos alguns problemas que iriam comprometer o andamento do curso. Inicialmente, percebemos que não foi realizada uma avaliação diagnóstica do grupo, para delinear o seu perfil. O simples fato de estarem fazendo um mestrado em computação não significava que teriam facilidade em acessar e interagir com o ambiente. O fato de mudar a modalidade do curso após a matrícula, sem realizar posteriormente um primeiro encontro presencial para discutir a alteração também se constituiu em um grande “problema pedagógico”, mas que foi ressignificado posteriormente, através da dinâmica proposta pelo docente. Logo, os dados que emergiram durante o primeiro mês de aula, se configuram de forma não intencional em um diagnóstico do grupo, subsidiando as atividades que deveriam ser propostas.

O professor, portanto, propôs que semanalmente haveria um fórum de discussão sobre uma temática mediada pelo menos por dois textos de apoio, onde os sujeitos deveriam registrar suas percepções e conclusões sobre o tema, intervindo - sempre que achassem necessário - para a contribuição com o outro. O primeiro fórum teve questões bem diretas e foi o que apresentou um maior número de participações. Neste momento, tivemos a evasão de dois alunos que não comunicaram diretamente ao professor, apenas à secretaria acadêmica. Um deles foi o que registrou um grande nível de insatisfação com a mudança da modalidade, inclusive a sua dificuldade em interagir e compreender a lógica do ambiente, embora tivesse formação e trabalhasse na área de informática.

Paralelo ao fórum, aconteciam semanalmente os chats dentro do próprio ambiente, onde eram retomadas as questões ligadas ao tema da semana. As sessões de Chat, mesmo com a mediação efetiva do docente, constituíam-se apenas em espaço de socialização do grupo com o professor, já que os discentes se encontravam semanalmente nas demais disciplinas, que aconteciam em nível presencial. Durante essa atividade, observou-se que as contribuições traziam pouco valor às discussões, principalmente por parte daqueles que tinham investido pouco nas leituras. Essas posturas que também acontecem em nível presencial, são potencializadas nas ferramentas síncronas, favorecendo sempre a emergência de novas temáticas que se reticulam como um grande hipertexto, sem ter um único centro.

A outra ferramenta utilizada no curso, foi o Diário, no qual os discentes registraram as impressões sobre o ambiente Moodles. Após as dificuldades iniciais, o espaço de aprendizagem utilizado passou a ser percebido de forma intuitiva, e completo na medida em que disponibilizava as ferramentas (fórum, Chat, Biblioteca, Perfil, Diário, entre outras) necessárias para o desenvolvimento das atividades. Mas o Chat não apresentava as mensagens de forma instantânea, isto é, o tempo de resposta para cada mensagem era maior do que a dinâmica das discussões. Pudemos inferir que essa limitação técnica, poderia ter gerado uma certa ansiedade nos alunos em participar desconectado nos questionamentos iniciais.

Desta forma foram realizados cinco fóruns e chats sobre as seguintes temáticas: Educação a Distância – limites e possibilidades; Interatividades; Evasão em cursos a distância (fórum criado por um aluno)¹⁵; Planejamento de cursos online e Avaliação de cursos online.

Os alunos tiveram o desafio de realizar o planejamento de um curso online em grupo de no máximo três pessoas. Os cursos criados foram hospedados no ambiente do Virtus¹⁶, criado pela UFPE.

¹⁵ O sintomático é que o aluno criou o fórum mas não participou de nenhuma das dinâmicas propostas.

¹⁶ www.virtus.ufpe.br

Avaliando o processo

Uma análise dos relatórios individuais apresentados pelo Moodles registra aspectos preocupantes para qualquer professor. A falta de leitura dos textos disponibilizados, o número de participações nas atividades propostas, entradas que não promoviam a produção de conhecimento nas discussões, mas que tinham apenas o objetivo de gerar dados quantitativos, apontando para um retorno à reprodução, à assimilação e à passividade já bastante questionados.

O acompanhamento da dinâmica do curso era realizado cotidianamente pelo professor que registrava lembretes que enfatizavam a importância das participações e do tornar-se autor e co-autor do processo. Estas chamadas foram realizadas no ambiente, na lista e através do MSN quando encontrava os alunos conectados.

Esta experiência vivenciada pode ratificar a premissa de que os aprendentes ainda têm dificuldades de serem autores e atores do processo de ensinar e aprender, de se tornarem interatores (MACHADO, 2002) implicados e responsáveis pela sua trajetória em busca do conhecimento. Pareceu-nos que esse problema não diz respeito apenas a elementos técnico-metodológicos, mas sinaliza para um dado psicológico que é a forma como cada sujeito se implica subjetivamente na dinâmica do grupo.

Além dos reflexos sociais no interior dessa vivência institucional – numa leitura sociológica do fato –, podemos dizer que a história de vida de cada um potencialmente interfere na configuração do curso enquanto processo, trazendo desafios inscritos na repetição comportamental dos integrantes da vivência. Isto nos fez entender que urge construirmos ações e/ou fazeres pedagógicos e avaliativos capazes de lidar seguramente com o jogo das relações inter-subjetivas, considerando como matéria-prima para a construção desse saber-fazer pedagógico: o imaginário, o simbólico e o desejo; implicando necessariamente todos os indivíduos (sujeitos) em relação.

Desse lugar, vemos a práxis avaliativa simultaneamente como prática e laço social, o que exige o aprofundamento e complementação das teorias e práticas exclusivamente fundamentadas na matriz da ciência moderna, com seus instrumentos mecanicistas e deterministas. Desta forma, ainda, urge, a configuração de novos instrumentos de avaliação que potencializem as diferentes narrativas dos sujeitos, dando significado aos conceitos, mediante suas experiências e expectativas, fomentando assim, o desejo de saber que nos nutre e nos constitui como sujeitos faltantes e desejantes.

Referências

- ARDOINO, J. **Complexité. DEA en Sciences de l'éducation.** Université Paris Saint-Denis, 1992 (mimeo).
- ARENDT, Hannah. **A condição humana, 10ª ed.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Trad. Roberto Raposo).
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988. (Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado).
- DEMO, Pedro. **Mitologia da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2 ed.** Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder, 13ª ed.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. (Trad. Roberto Machado).
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Mediação Editora, 2003.
- _____. **Avaliação - mito & desafio uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação Editora, 2003.
- _____. **Avaliar para promover.** Porto Alegre: Mediação Editora, 2001.
- _____. **Pontos & Contrapontos.** Porto Alegre: Mediação Editora, 1998.
- LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- _____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 1998. (Trad. Luiz Paulo Rouanet).
- _____. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In: **Revista Pátio** no. 12, ano 2, fev/abril 2000. Disponível na URL: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=40bae59541a6f02c758a26c1c093bcd0>> Acesso em 20 mar 2003.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**, 2ª ed. Lisboa: Gradativa, 1989.

MACHADO, Arlindo. Regimes de Imersão e Modos de Agenciamento. In: **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002.

MARTINS, Pura Lúcia O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Col. Magistário: Formação e trabalho pedagógico).

MORIN, Edgar e MOIGNE, Jean-louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Trad. Nurimar M. Falci).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**, 10ª ed. Porto: Afrontamentos, 1998.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000 a.

_____. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 b.

RAMAL, Andrea Cecília. “Avaliar na cibercultura”. In: **Revista Pátio** no. 12, ano 2, fev/abril 2000. Disponível na URL:

<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=40bae59541a6f02c758a26c1c093bcd0>>. Acesso em 20 mar 2003,

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.