

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

VANESSA DAS DORES DUARTE TERUEL

**A AVALIAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO
EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS - EAD**

**UBERABA, MG
2014**

VANESSA DAS DORES DUARTE TERUEL

A AVALIAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS -
EAD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilene Ribeiro Resende

UBERABA, MG
2014

Autorizamos a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

T278a	<p>Teruel, Vanessa das Dores Duarte.</p> <p>A avaliação no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo em representações sociais dos licenciandos de ciências biológicas – EAD / Vanessa das Dores Duarte Teruel – Uberaba, 2014.</p> <p>99 f. ; il. color.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-graduação em Educação.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilene Ribeiro Resende.</p> <p>1. Educação à Distância. 2. Licenciatura. 3. Aprendizagem.</p> <p>I. Título.</p> <p>CDD: 371.35</p>
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vanessa das Dores Duarte Teruel

A AVALIAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS-EAD

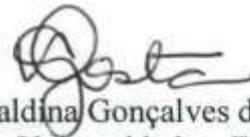
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 23/12/2014

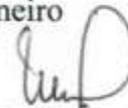
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Marilene Ribeiro Resende
(Orientadora) UNIUBE - Universidade de Uberaba



Profª Drª Valdina Gonçalves da Costa
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Profª Drª Vania Mafía de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Aos meus pais, José e Rosana, pelo amor,
dedicação e companheirismo nos momentos
cruciais.

*"Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade".
(Comênio, 1966, p. 164).*

AGRADECIMENTOS

À Pró-reitora de Ensino Superior Prof^a Me. Inara Barbosa Pena Elias pelo apoio na conclusão de minha pesquisa.

A minha orientadora, prof^a Dra. Marilene Ribeiro Resende, pela sensibilidade, comprometimento e todo auxílio dispensado durante esses anos de curso. Com certeza, sua contribuição foi de grande valia para meu crescimento pessoal, profissional e, nos meus primeiros e tímidos passos, no campo da pesquisa acadêmica.

À prof^a Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, externo meus sinceros agradecimentos, por vislumbrar meu potencial e incentivar minha pesquisa mesmo nos momentos mais complexos, auxiliando na apropriação das teorias que integram esse trabalho.

À prof^a Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, por colaborar frequentemente com meus estudos e minha formação, por meio das orientações e, por suas contribuições em minha banca de qualificação.

Ao prof. Me. Ricardo Baratella pela bibliografia compartilhada, bem como por algumas experiências no campo da pesquisa.

Aos colegas de turma, que compartilharam diversos conhecimentos, na convivência, durante esses últimos anos.

À minha família por sua compreensão, diante de minhas diversas e necessárias ausências.

RESUMO

A popularização e o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação provocaram mudanças ocorridas mundialmente, facilitando o surgimento de novas possibilidades de ensino, dentre elas, a modalidade de Educação a Distância - EaD. Entretanto, a avaliação da aprendizagem ainda é vista por vários profissionais da educação como um momento dissociado do processo de ensino-aprendizagem, pontual e classificatória. Nesse contexto, essa investigação de abordagem mista, quali-quantitativa, busca compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, EaD, de uma universidade mineira, estão construindo sobre a avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Tem como objetivos secundários: traçar o perfil dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada; analisar como a avaliação da aprendizagem é abordada teoricamente e no projeto político-pedagógico do curso de Ciências Biológicas da IES; identificar e analisar as representações sociais dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no AVA; identificar e analisar o núcleo central dessas representações sociais. Insere-se na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. A pesquisa desdobrou-se em um estudo bibliográfico, documental e de campo. Fundamentou-se teoricamente em Hoffmann (1998, 1999), Luckesi (2002, 2008, 2011), Vieira (2006, 2010), Villas Boas (2009, 2011) no que se refere à avaliação; Moscovici (2001, 2011), Abric (2000, 2001), Sá (1998, 2000, 2002) e Jodelet (1990, 2001, 2009), sobre as representações sociais; Litto e Formiga (2010, 2012), Kenski (2001, 2007, 2010), Silva e Santos (2011, 2012), sobre Educação à Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem. Fez-se uso de questionário, aplicado a 180 acadêmicos do curso de Ciências Biológicas EaD e, com devolutiva de 80 cópias preenchidas. Os questionários respondidos pertencem aos polos de Araxá, Barbacena, Belo Horizonte, Governador Valadares, Guanhães Janaúba, Montes Claros, Nova Venécia, Ponte Nova, Teófilo Otoni, Uberaba e Uberlândia de uma instituição mineira. Utilizou, ainda, a técnica de Associação Livre de Palavras com a seguinte frase indutora: "A Avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)" e a técnica de grupo focal. Para o tratamento dos dados, utilizou-se *software* denominado EVOC (*Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges*), que trata as palavras evocadas e o Excel. A técnica de triangulação de fontes foi utilizada para a análise dos dados, permitindo o cruzamento das informações advindas do questionário, do EVOC e do grupo focal. Os resultados indicam que as representações sociais dos participantes sobre a avaliação no AVA giram em torno da avaliação no aspecto formativo e, portanto, promotora de aprendizagem, porém, difícil, pois depende de assiduidade ao ambiente virtual, o que demanda tempo e dedicação. Segundo os resultados obtidos, a avaliação é momento de aprendizagem, exigindo compromisso e dedicação dos educandos durante o processo.

Palavras-chave: Avaliação. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Representações Sociais. Educação a Distância.

ABSTRACT

The spread of the Information and Communication Digital Technology suscitated worlwide changes, enabling the dawn of new teaching possibilities, among them, the Education at Distance - EaD. However, the learning assessment is still seen by numerous education professionals as a scoring, classificatory moment dissociated from the teaching learning process. In this context, this quali-quantitative investigation approach searches for comprehending the social representations the students from *Licenciatura em Ciências Biológicas, EaD*, of a university in Minas Gerais State are building under the evaluation in the Virtual Learning Environment- VLE (*Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA*.) The research has as secondary aims: trace the profile of graduated students from the Biologic Sciences in the researched Institution; analyse how the assessment is theoretically approached and in the Biological Science political pedagogic project of the Instituion; identify and analyse the students social representations about the VLE assessment; identify and analyse the nucleous of these social representations. This study is part of a research line called *Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube – Professional Development Research, Professor’s Work and Teaching and Learning Process from the Education Post Graduation Program of Uniube - Universidade de Uberaba*. This study turned to be a bibliographical, documental, and field research. This study is theoretically based on Hoffmann (1998, 1999), Luckesi (2002, 2008, 2011), Vieira (2006, 2010), Villas Boas (2009, 2011) in regard to assessment; Moscovici (2001, 2011), Abric (2000, 2001), Sá (1998, 2000, 2002) and Jodelet (1990, 2001, 2009), in regard to the social representations; Litto and Formiga (2010, 2012), Kenski (2001, 2007, 2010), Silva and Santos (2011, 2012), to the Education at Distance and Virtual Learning Environment. This research used a questionnaire applied to 180 students from the EAD Biological Sciences, which 80 copies returned fully answered. The answered questionnaires belonged to the University city poles of Araxá, Barbacena, Belo Horizonte, Governador Valadares, Guanhães Janaúba, Montes Claros, Nova Venécia, Ponte Nova, Teófilo Otoni, Uberaba and Uberlândia. Yet, it was used the technique of Free Word Association- *Associação Livre de Palavras* with the following inductive sentence: "The assessment in the Virtual de Aprendizagem (AVA)" and the focal group technique. To the treatment of the data, the study used a *software* named EVOC (*Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges*), which treats the spoken and the Excel. A technique of triangulization of sources was used to the data analysis, enabling the crossing of information coming from the questionnaire, from EVOC and target group. The results indicate the social representations about the assessment in the VLE are associated with the assesment in the formative aspect, and, therefore, promoting learning, yet, hard, because it depends on the VLE attendance which requires time and dedication. According to the obtained results, the assessment is a moment of learning, requiring commitment and dedication of the pupils during the process.

Keywords: Assessment. Virtual Learning Environment- VLE. Social Representations. Education at Distance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Atividade de Aprendizagem
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ACQA	Avaliação Continuada Questão Aberta
ACQF	Avaliação Continuada Questão Fechada
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CPR	Coordenador(a) Pedagógico(a) Regional
EaD	Educação à Distância
EPGE	Estrutura, Política e Gestão Educacional
EVOC	<i>Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IFE	Instituto de Formação de Educadores
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nead	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCA	Trabalho de Construção de Aprendizagem
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do componente Matemática e Química aplicadas à Biologia.....	37
Figura 2 - Esquema que representa as etapas da objetivação.....	52
Figura 3 - Lista de distribuição de frequências.....	58
Figura 4 - Exemplo de resultado de Listevoc para a palavra "importante".....	59
Figura 5 - Esquema representativo da organização de resultados obtidos no uso do programa EVOC para evocação livre.....	60
Figura 6 - Representação do núcleo central e os elementos periféricos após a inserção de dados no EVOC.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes, alunos do curso de Ciências Biológicas.....	63
Gráfico 2 - Níveis de ensino em que os acadêmicos de Ciências Biológicas atuam enquanto docentes.....	64
Gráfico 3 - Razões que motivaram a escolha pelo curso de Ciências Biológicas.....	65
Gráfico 4 - O AVA na preparação para as Avaliações Presenciais.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre o exame e a avaliação, segundo Luckesi (2011).....	43
Quadro 2 - Primeiro quadrante.....	70
Quadro 3 - Respostas do grupo focal sobre a avaliação no AVA.....	71
Quadro 4 - Respostas do grupo focal sobre as dificuldades no AVA.....	72
Quadro 5 - Segundo quadrante.....	73
Quadro 6 - Terceiro quadrante.....	75
Quadro 7 - Quarto quadrante.....	77
Quadro 8 - A relevância da Avaliação da Aprendizagem segundo a análise dos respondentes.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de trabalhos sobre avaliação no Banco de Teses da CAPES – out/2014.....	19
Tabela 2 - Número de turmas concluintes em Ciências Biológicas - EaD na IES, por polos.....	30
Tabela 3 - Número de turmas de Ciências Biológicas - EaD na IES em andamento.....	31
Tabela 4 - Renda total da família.....	63
Tabela 5 - Motivação pela escolha de uma graduação na modalidade EaD.....	66
Tabela 6 - Atividades de avaliação inseridas no AVA, na perspectiva dos alunos.....	66
Tabela 7 - Recursos que favorecem a avaliação no AVA.....	67
Tabela 8 - Ações após a correção da avaliação no AVA.....	68
Tabela 9 - Resumo do processamento de dados pelo EVOC.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. CAMINHOS QUE SE CRUZAM: UM SOBREVÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DA EAD ATÉ A IES PESQUISADA.....	24
1.1 A Educação à Distância.....	24
1.2 Ensino Superior a Distância no Brasil.....	27
1.3 A EaD e o curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada.....	29
1.4 A avaliação no curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada.....	33
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	41
2.1. Avaliação.....	41
2.1.1 O que é avaliar?.....	41
2.1.2 Tipos de avaliação.....	45
2.1.3 A avaliação e o autoritarismo.....	46
2.2 A Teoria das Representações Sociais.....	47
2.2.1 A gênese das Representações Sociais.....	47
2.2.2 A Teoria das Representações Sociais e seus princípios metodológicos.....	50
2.2.3 Ancoragem e objetivação.....	50
2.2.4 Teoria do Núcleo Central.....	53
2.3 Trajetória metodológica.....	54
2.3.1 Procedimento de coleta e análise de dados.....	55
2.3.2 A análise dos dados.....	56
2.3.3 O que representa cada quadrante?.....	59
3. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	62
3.1 Perfil do licenciando.....	62
3.2 Atividades e recursos de avaliação no AVA.....	66
3.3 Análise do núcleo central e elementos periféricos das representações sociais sobre a avaliação – EVOC – o ponto de partida.....	68

3.3.1 Análise dos quadrantes e as justificativas dos participantes.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO.....	89
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	93
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	95

INTRODUÇÃO

Com as políticas de globalização desenvolvidas a partir da década de 1990 e o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação, aqui referendadas como as TIC, pudemos presenciar o rompimento de barreiras culturais e geográficas.

A popularização e o desenvolvimento das TIC representam mudanças ocorridas mundialmente, principalmente nas últimas décadas. Surgem novas possibilidades de ensino, dentre elas, a modalidade de Educação a Distância (EaD). Não podemos deixar de ressaltar que as TIC constituem-se em ferramentas e espaços rápidos e eficientes de comunicação, permitindo que localidades distantes sejam atingidas de forma síncrona ou assíncrona.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Art. 80, estabelece que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Desse modo, apoiadas nas TIC e respaldadas na LDB/96, as instituições passaram a ofertar cursos de ensino superior na modalidade EaD e, devido à necessidade de formação de professores para a escola básica, essa oferta se deu prioritariamente nos cursos de licenciaturas (MORÉ *et al.*, 2011).

Sendo, portanto, a EaD uma modalidade de ensino legalmente estabelecida na educação brasileira, recentemente – a partir da década de 1990, necessita de pesquisas visando uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade, neles incluídos a avaliação. De acordo com o previsto no Decreto Nº 5.622/2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB/86, a avaliação deve ocorrer em momentos presenciais, mas não, apenas.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

Para apoiar as atividades de ensino e aprendizagem, inclusive as avaliações não presenciais, a maioria das instituições tem utilizado os Ambientes Virtuais de Aprendizagens, em diferentes plataformas, sendo a mais usada, a plataforma *Moodle*. Entretanto, na IES pesquisada, foi criada uma plataforma própria. Esse Ambiente Virtual de Aprendizagem -

AVA foi concebido como um espaço de mediação do conhecimento e de interação entre os atores do processo educacional. Portanto, também um espaço de avaliação.

Atuando como docente na formação de licenciandos em Ciências Biológicas de uma instituição particular mineira, desde 2009, temos convivido com a história da implantação da EaD nessa IES. Pudemos observar nessa trajetória os seus avanços e retrocessos, os seus limites e as suas possibilidades. A nós, tem interessado os aspectos didático-pedagógicos desse curso, tanto na perspectiva teórica como prática. A avaliação, como componente indissociável do processo ensino-aprendizagem, nos instiga particularmente.

Segundo Villas Boas (2011, p. 19):

A avaliação formativa existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes dessa avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos.

Ainda, segundo a autora, a avaliação formativa está presente nas atividades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse tipo de avaliação não se restringe a apenas um momento pontual ou a um instrumento avaliativo específico, mas considera todas as atividades desempenhadas em um período, como indicadores da prática pedagógica do professor e do desenvolvimento do aluno.

Como já nos referimos, devido à expansão da oferta da Educação a Distância no Brasil (EaD) nas últimas décadas, à complexidade e às dificuldades no trato com a avaliação nessa modalidade, tanto nos aspectos das definições políticas, como nos didático-pedagógicos, vimos a necessidade de pesquisas no campo da avaliação, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para que a avaliação possa ser considerada como uma prática educativa que inclui, que contribui para o avanço da aprendizagem do aluno. (SANAVRIA, 2008; SILVA e SANTOS, 2006; NEDER, 1996; NUNES E VILARINHO, 2006)

Com o objetivo de conhecer como a temática da avaliação, especialmente nos cursos na modalidade a distância, tem sido tratada no campo da pesquisa no Brasil e buscando conhecer o que ela tem revelado, realizamos uma busca no Banco de Teses da CAPES, obtendo os seguintes resultados (Tabela 1), de acordo com os descritores utilizados. Como era intenção realizar o estudo com o aporte teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais, incluímos também esse descritor em algumas buscas.

Tabela 1 - Número de trabalhos sobre avaliação no Banco de Teses da CAPES – out/2014.

Descritor	Número de registros
Avaliação da aprendizagem	1580
Avaliação + representações sociais	164
Avaliação da aprendizagem + EaD	61
Avaliação da aprendizagem + EaD – foco no aluno	2
Ambiente virtual de aprendizagem + avaliação da aprendizagem	77
Avaliação da aprendizagem + Representações Sociais + EAD	4
Avaliação da aprendizagem, representações sociais e ensino a distância	2

Fonte: Arquivo da autora

Os dados anteriores evidenciam que o tema da avaliação da aprendizagem é bastante pesquisado, com 1580 registros. O referencial teórico-metodológico das Representações Sociais é presente em muitos trabalhos, 164, quando se discute essa avaliação. Entretanto, ao considerarmos a avaliação da aprendizagem na EaD e as Representações Sociais, esse número é pequeno, especialmente dos trabalhos que buscam levantar as representações sociais dos alunos sobre esse objeto de estudo.

Optamos por ler os resumos das dissertações e teses que tratavam de avaliação da aprendizagem e EaD (61), representações sociais e avaliação (164). Destacamos os resultados dos resumos que tinham relação estreita com os nossos interesses de pesquisa.

Os estudos já realizados sobre a avaliação da aprendizagem na EaD, e, por nós consultados, são recentes, a maioria defendidos nos últimos cinco anos. Quanto aos objetivos, esses trabalhos pretenderam: analisar os sentidos que docentes atribuíam à avaliação da aprendizagem a partir das representações sociais e as influências delas em suas práticas pedagógicas; analisar as contribuições das atividades avaliativas na formação crítica dos alunos e descrever as suas dificuldades para realizá-las; identificar e analisar as representações sociais que estão sendo construídas sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com história de reprovação, em cursos de licenciatura; identificar e analisar as representações sociais de alunos do curso de Ciências Biológicas - EaD sobre a realização do Portfólio como instrumento de avaliação formativa; investigar as concepções de professores

de ensino superior sobre avaliação em ambientes de educação a distância, buscando os fundamentos epistemológicos presentes nessas concepções, dentre outros.

Esses trabalhos mostram que, quando realizados na perspectiva da teoria das Representações Sociais, essas se ancoram em experiências de avaliação vividas como estudantes, numa avaliação tradicional, ligada à ideia de prova, de resultados, excludente e classificatória, mesmo que já tenham passado por um processo formativo em que os princípios de uma avaliação formativa, não classificatória e não excludente, tenham sido abordados. Outras formas de avaliação, como o portfólio, já trazem indícios de outra perspectiva de avaliação, a formativa e diagnóstica.

No contexto da EaD, implantada no ensino superior brasileiro, a partir da década de 1990, e, considerando-se as particularidades que essa modalidade impõe ao ensino e à aprendizagem, nos propusemos a realizar uma pesquisa norteada pela questão: Quais representações sociais estão sendo elaboradas por alunos do curso de Ciências Biológicas – EaD de uma universidade particular mineira sobre a avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade mineira estão construindo sobre a avaliação da aprendizagem no AVA.

A fundamentação teórica e metodológica é embasada na teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e Denise Jodelet.

Nesta perspectiva teórica, a representação social “É uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 2001, p. 4-5)”. Para essa autora, é um saber do senso comum ou ingênuo, que é elaborado e partilhado socialmente, ligando um sujeito a um objeto. É a representação de alguma coisa (o objeto) e de alguém (o sujeito).

Este estudo tem, ainda, como objetivos secundários: traçar o perfil dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada; analisar como a avaliação da aprendizagem é abordada teoricamente e no projeto político-pedagógico do curso de Ciências Biológicas da IES; identificar e analisar as representações sociais dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no AVA; identificar e analisar o núcleo central dessas representações sociais.

Do ponto de vista da abordagem, para a realização desta pesquisa utilizamos a abordagem mista, conforme caracterizada por Santos (2009, p. 146-147):

[...] nos projetos de pesquisa mistos é estabelecida uma junção de procedimentos quantitativos e qualitativos numa mesma pesquisa. Os dados quantitativos são combinados com os dados qualitativos provenientes de observações, entrevistas ou outros tipos de fonte. Dessa forma, busca-se comparar diferentes facetas da realidade para ter uma melhor compreensão das características e fatores constituintes de determinado fenômeno social.

Ao caracterizar a abordagem desse estudo como mista, na perspectiva apresentada anteriormente, esclarecemos que os dados quantitativos e o tratamento dado a eles, principalmente na identificação do núcleo central, utilizando o *software* EVOC, que será mais bem detalhado em uma das seções, são utilizados para enriquecer as análises qualitativas que serão realizadas. Não significa que estejamos estabelecendo uma dualidade, qualitativo-quantitativo, mas estamos, para, além disso, buscando compreender um objeto social complexo, como é o caso das representações sociais de um grupo.

Quanto aos objetivos, refere-se a uma pesquisa descritiva, pois visa expor as particularidades de uma determinada população, ou ainda a correlação entre variáveis que se tornam indícios do objeto em estudo. Coerente com os objetivos de pesquisa e apoiados no referencial teórico-metodológico das Representações Sociais, no que se refere aos procedimentos metodológicos, realizamos estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo.

O estudo bibliográfico buscou fundamentar os conceitos necessários para o desenvolvimento e a compreensão dos dados a serem coletados na pesquisa de campo. Para tanto, foram consultados os seguintes autores que tratam de EaD e Ambiente Virtual de Aprendizagem: Castilho (2011), Gouvêa e Oliveira, (2006), Kenski (2001, 2007, 2010), Mattar (2012), Silva e Santos, (2012a, 2012b), dentre outros. Sobre avaliação nos fundamentamos em: Cortelazzo (2013), Hoffmann (1998), Luckesi (2002, 2008, 2011), Silva e Santos (2011, 2012a, 2012b, 2012c), Villas Boas (2008, 2009, 2011), Vieira (2006, 2010). Com relação às Representações Sociais: Moscovici (1984, 2001, 2011), Abric (2000, 2001), Sá (1998, 2002) e Jodelet (1990, 2001, 2006, 2009).

O estudo documental atendeu ao propósito de caracterizar o perfil da IES, na qual os educandos estão matriculados. Assim, pudemos verificar como estão previstas as avaliações no ambiente virtual de aprendizagem e quais são os seus objetivos, tanto no Projeto Pedagógico quanto no Plano de Ensino das disciplinas.

A pesquisa de campo se deu por meio de questionário e de realização de grupo focal. Por necessidade de delimitar o campo de estudo, selecionamos uma instituição mineira em Uberaba, Minas Gerais, pioneira na oferta da educação a distância. Os questionários foram

aplicados a todos os alunos que estavam nos referidos polos e nas referidas etapas e, que concordaram em participar da pesquisa dos polos de Araxá-MG, Barbacena-MG, Belo Horizonte-MG, Governador Valadares-MG, Guanhães-MG, Janaúba-MG, Montes Claros-MG, Nova Venécia-ES, Ponte Nova-MG, Teófilo Otoni-MG, Uberaba-MG, Uberlândia-MG, que se encontravam nas etapas IV, V e VI.

Foram encaminhados 180 questionários e, recebemos de volta 80 questionários. Além desse instrumento de coleta de dados, foi realizada uma sessão de grupo focal no polo de Barbacena, com a turma que estava cursando a etapa IV do curso de Ciências Biológicas. O polo de Barbacena foi escolhido devido ao número de alunos matriculados e, a data em que ocorreu o encontro presencial, coincidente com nossa disponibilidade para a viagem. Nesse grupo focal tivemos a participação de seis sujeitos, que contribuíram com esclarecimentos sobre o tema avaliação no AVA.

Junto ao questionário, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme previsto no protocolo de pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ao qual o programa de Mestrado é vinculado. O TCLE assegura ao aluno da IES pesquisada, o sigilo quanto à identidade e a garantia na liberdade de expressão sob o objeto da pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de coação ou punição mediante sua participação. Para o grupo focal, os participantes foram escolhidos aleatoriamente no polo de Barbacena, por meio de sorteio.

Para a análise dos dados obtidos pelos questionários utilizamos um *software* conhecido como EVOC (*Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges*), o qual busca identificar, nas representações, os elementos centrais e periféricos. Essa técnica é muito utilizada em pesquisas de representações sociais, além de recursos de estatística descritiva.

A análise dos dados se deu pela triangulação dos resultados apresentados pelo EVOC para a técnica de associação livre de palavras, os resultados do questionário e os resultados do grupo focal.

A referida pesquisa resultou na presente dissertação organizada da seguinte forma:

O capítulo 1 contempla os fundamentos teóricos sobre a EaD, o Ambiente Virtual de Aprendizagem e o processo avaliativo na IES pesquisada. Para construção desse capítulo foi realizado o estudo documental do curso na instituição mineira pesquisada, bem como a pesquisa bibliográfica pautada nos autores citados anteriormente.

No capítulo 2, foi discutida a teoria das Representações Sociais, à luz de Moscovici e Jodelet, a utilização do programa EVOC como ferramenta para obtenção do núcleo central

por meio das respostas obtidas nos questionários aplicados e a fundamentação teórica sobre avaliação. Especificamos, ainda, os instrumentos de coleta e análise de dados para o desenvolvimento da pesquisa e para apreciação dos dados.

O capítulo 3 compreende a análise dos resultados obtidos por meio do questionário e do grupo focal. Inicialmente, abordamos os dados que compõem o perfil dos participantes, bem como as respostas que justificam a escolha pelo curso de Ciências Biológicas na modalidade EaD. Na sequência, trazemos as questões que permeiam a percepção dos acadêmicos frente à avaliação presente no AVA. Em seguida, apresentamos quais elementos virtuais foram destacados como facilitadores do processo de avaliação no AVA. Posteriormente, discutimos as representações dos alunos ao analisarmos o AVA enquanto ambiente de preparação para a avaliação presencial. Na sequência, apresentamos as contribuições dos participantes do grupo focal, os quais esclareceram sobre suas percepções em relação à avaliação no AVA.

Por fim, trouxemos as considerações finais sobre os resultados obtidos, das representações mencionadas sobre a avaliação no AVA e das contribuições dos processos avaliativos para a formação dos licenciandos em Ciências Biológicas na modalidade EaD.

1. CAMINHOS QUE SE CRUZAM: UM SOBREVÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DA EAD ATÉ A IES PESQUISADA

Neste capítulo apresentamos: um recorte histórico da EaD, com o objetivo de contextualizar essa modalidade; o curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada, com base em seu Projeto Político Pedagógico, destacando o que se refere à avaliação da aprendizagem, foco de nosso estudo.

1.1 A Educação à Distância

Embora grande parte da população acredite que a Educação à Distância é um produto dos novos avanços tecnológicos, ela se constitui uma modalidade de ensino muito anterior aos modernos meios de comunicação e interatividade.

Toda informação ocorre por meio da comunicação, portanto, deveríamos considerar que toda forma de escrita também faz parte do universo da formação educacional, visto que diversas obras literárias datam de vários séculos atrás. De acordo com Castilho (2011), o primeiro registro de oferta de um curso na modalidade à distância foi publicado no jornal *Gazeta de Boston*, em 20 de março de 1728. O referido anúncio enfatizava a possibilidade de realizar um curso de taquigrafia à distância.

Ainda segundo o autor, nos anos seguintes, países como o Canadá, Suécia, Dinamarca, Alemanha, Estados Unidos implementaram cursos como: preparatório para concursos, taquigrafia, línguas contabilidade, extensão universitária, dentre outros. Se os correios expandiam acessos até regiões mais remotas, os acontecimentos históricos, também contribuíram para a disseminação nos mais variados tipos de cursos ofertados. Após a Primeira Guerra Mundial, famílias desestruturadas pelas perdas de seus chefes de família nos campos de batalha, buscavam qualificação para aqueles que assumiriam o papel de provedor da casa. Entretanto, tanto o governo quanto as escolas encontravam-se em ruínas estrutural e financeira no período de pós-guerra. Para atender a nova demanda do mercado educacional, foi aperfeiçoado o uso do serviço dos correios e do rádio na oferta dos cursos a distância. Em 1922 a União Soviética (URSS) desenvolve um sistema de ensino por correspondência.

No Brasil, em 1939, o Instituto Rádio Técnico Monitor, apesar do nome, ofertava cursos técnicos profissionalizantes, por correspondência. E, em 1940, foi fundada uma das instituições mais conhecidas no Brasil, o Instituto Universal Brasileiro, que ofertava cursos

técnicos profissionalizantes por meio de material escrito. Esse Instituto formou mais de 4 milhões de pessoas em 73 anos de atuação.

No final da década de 1970 (1978), foi criado o Telecurso 2º Grau (Ensino Médio) (Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho) e, em 1981 surge o Telecurso 1º Grau (Ensino Fundamental). Ainda no final da referida década (1979), a Universidade de Brasília, é a pioneira no uso da Educação a Distância, no Ensino Superior no Brasil e, em 1981, cria o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD). Essa trajetória na construção da EaD na Universidade de Brasília culminou em 1992 na criação da Universidade Aberta de Brasília. E, finalmente em 2004, surge o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O momento político e histórico de cada período reflete nas mais diversas áreas, como por exemplo, na educação. Segundo Kenski (2010, p. 58):

[...] os saberes científicos, legitimados socialmente para o ensino, não são únicos. Eles refletem o momento político e econômico vivido em um determinado contexto social. Esse contexto é que define os conhecimentos que são úteis e necessários em cada época. É responsável também pela designação dos tipos de escolas (e outras instituições) que serão encarregadas da produção e transmissão desses saberes às novas gerações e com que finalidades. Por meio de seus currículos, programas e projetos pedagógicos as escolas respeitam, organizam e trabalham com esses saberes.

Na era digital, isso significa uma revolução no plano educacional, não apenas preocupado com a transmissão de saberes ou a construção de conhecimentos na interioridade dos alunos, mas sim com a aprendizagem e a pragmática da utilização e do consumo imediato das formas de acesso a dados e informações dispostos em terminais e rede digitais.

A era digital possibilitou o acesso instantâneo às informações e cada vez mais esse acesso tem sido facilitado. Certamente, que essa revolução digital provocou uma revolução no campo educacional como diz Kenski (2010), incluindo novas modalidades de ensino, novos programas e projetos pedagógicos.

Nas últimas décadas do século XX, a expansão na oferta de ensino no Brasil buscou erradicar a ausência da formação básica, e assim alcançar as metas impostas pelas agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (respectivamente: BIRD, BM e FMI), sendo os dados quantitativos considerados por estas agências, o parâmetro para medir os índices de desenvolvimento de um país. Para o cumprimento de metas, os governos estabeleceram políticas voltadas para o Ensino Fundamental e Médio, dentre elas, a

promoção automática, sem assegurar condições para a aprendizagem efetiva dos alunos. Como consequência, a qualidade do ensino foi comprometida, o que tem sido constatada nas avaliações sistêmicas nacionais e internacionais.

Com as políticas de globalização desenvolvidas a partir da década de 1990 e o avanço das TIC, pudemos presenciar o rompimento de barreiras culturais e geográficas.

A popularização e o desenvolvimento das TIC representam mudanças ocorridas mundialmente, sobretudo nas décadas finais do século XX e no início do século XXI. Não podemos deixar de ressaltar que as TIC constituem-se rápidas e eficientes formas de comunicação, permitindo que localidades distantes sejam atingidas de forma síncrona ou assíncrona. Neste contexto, a EaD apresenta-se como possibilidade de educação e ensino.

Chaves (2003) enumera as vantagens mais importantes do Ensino a Distância:

1. a possibilidade de uma maior abrangência que o ensino presencial, uma vez que alcança indivíduos nas mais remotas localizações geográficas;
2. a flexibilidade de horários, visto que os recursos tecnológicos estão disponíveis diariamente e interruptamente;
3. a personalização e a individualização do ensino, considerando que cada aluno tem necessidades, objetivos pessoais e estilos cognitivos diferentes.

Há outro aspecto a considerar, segundo o mesmo autor, a *razão custo/benefício*, questão que não é considerada simples, pois a Educação a Distância de qualidade exige investimentos altos, para a produção e a distribuição dos programas, o que pode ser compensado com o seu alcance – quanto mais vezes o programa é ministrado, melhor a razão custo/benefício.

Sabemos que é imprescindível para o sucesso da EaD, que as tecnologias passem a ser utilizadas de forma adequada e sobretudo que as pessoas saibam como utilizá-las, que sejam preparadas para isso, principalmente no uso da internet, uma vez que ela será a ferramenta fundamental para a mediação pedagógica entre o aluno e o professor.

Segundo Barreto (2006), a EaD se constitui em uma tática dos sistemas de ensino para atender grupos heterogêneos da sociedade, que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola regular.

Para Rochal e Lima (2008, p. 3), a EAD se apresenta como uma “forma de superar as dificuldades relacionadas a situações geográficas, sociais, econômicas e profissionais, visto que permite a democratização do acesso a cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento”.

Por outro lado, Pretto e Picanço (2009, p. 32) apresentam críticas a essa modalidade, quando afirmam:

É fundamental pensar criticamente sobre a EAD e, assim, considerar que o movimento já desencadeado de expansão do ensino superior, presencial e a distância, envolve conflitos de interesses. O debate atual sobre o tema tem apontado, entre tantos outros pontos, para a orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado.

Belloni, já em 1999, nos alertava quanto à forma como a EaD deveria ser pensada. Afirmava ela que:

[...] já não se pode considerar a EaD apenas como meio de superar problemas emergenciais (como parece ser o caso da LDB brasileira), ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história (como foi o caso de muitas experiências em países grandes e pobres, inclusive no Brasil, nos anos 70). (BELLONI, 1999, p.3)

Ainda que haja controvérsias entre os educadores e os pesquisadores envolvidos com essa modalidade, os argumentos a favor da EaD e os alertas instigam as pesquisas e estudos sobre o tema, visando clarear pontos que as defesas e as críticas obscurecem, como também contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade, que é importante para o desenvolvimento educacional do país.

1.2 Ensino Superior a Distância no Brasil

De acordo com Litto e Formiga (2009, p. 9), em publicação ligada à Associação Brasileira de Educação a Distância a EaD (ABED), a EaD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, programas foram criados e, graças à existência deles, contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos fora das regiões mais favorecidas.

É importante ressaltar que a Educação a Distância tem evoluído muito no Brasil, o que coloca o país entre os principais no mundo em desenvolvimento da EaD. Isso fica evidente quando nos defrontamos com as diversas plataformas tecnológicas educacionais utilizadas pelas instituições de ensino, conforme já citado acima.

Sobre a concepção da EaD, a ABED (2006, p. 1) se posiciona:

Há um consenso mínimo em torno da ideia de que EAD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, “sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar, à mesma hora”.

Apoiadas nas TIC e pautadas na LDB 9.394/96, as instituições passaram a ofertar cursos de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância (EaD) e, em decorrência da situação exposta anteriormente, de necessidade de formação de professores para a escola básica, essa oferta ocorreu prioritariamente nos cursos de licenciaturas.

Após a implantação da LDB (Lei 9394/96), estipulou-se um prazo para que os professores fizessem a graduação e, desse modo, pudessem continuar o exercício da docência. Mediante o aumento da procura pelos cursos de licenciaturas, as faculdades e universidades particulares expandiram a oferta de vagas para a formação de professores nessa modalidade. Refletindo sobre a grande expansão, ocorrida na primeira década desse século, surgem alguns questionamentos: qual o perfil do profissional professor que está sendo formado? Os profissionais formados na modalidade EaD desenvolvem as competências e habilidades inerentes ao exercício da profissão? A transposição de horas que seriam dedicadas às aulas presenciais é corretamente empregada nos estudos dirigidos, nas videoaulas e nas atividades virtuais?

Na história da formação de educadores na modalidade a distância, houve algumas iniciativas precursoras e com avaliação positiva, como o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e o Projeto Veredas (MG).

Segundo Pretti (2005, p. 39):

Concebido em março de 1993, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) foi criado no interior do Instituto de Educação da UFMT, com o objetivo inicial de implantar o curso de Licenciatura em Educação Básica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância. Esse curso foi proposto em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e as prefeituras da região norte do Estado, como uma das ações do "Programa Interinstitucional de Qualificação Docente" (1994) elaborado pela comunidade educativa de Mato Grosso. Em fevereiro de 1995, iniciaria o primeiro curso de licenciatura a distância no Brasil e, a partir de 2000, esse mesmo curso seria expandido para todo o Estado e para outras regiões do País, em parceria com instituições públicas de ensino superior.

O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso (Nead) foi o modelo pioneiro para programas recentes, como por exemplo, a Universidade

Aberta do Brasil (UAB). Os materiais de estudos utilizados eram no formato impresso, composto por 47 fascículos.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2005 pela parceria entre o Ministério da Educação e empresas estatais, com o objetivo de expandir a educação superior no Brasil, na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Hoje, por meio de programas vinculados à UAB, diversas instituições federais têm oferecido cursos de licenciaturas totalmente gratuitos, surgindo como uma oportunidade de profissionalização de docentes sem formação.

O Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, em Minas Gerais, possuía a meta de formar, em nível superior, em serviço e a distância, 15.000 professores das redes públicas estadual e municipal. Em parceria firmada entre o governo estadual e as universidades, esse projeto atendeu a demandas nos períodos compreendidos entre 2002-2005 e 2007-2010, capacitando professores para a docência. No Projeto Veredas, os encontros presenciais ocorriam uma vez ao mês, assim como as atividades avaliativas. A IES pesquisada participou desse Projeto e, a partir da experiência adquirida na sua implementação, começou a desenvolver o seu Programa de EaD.

1.3 A EaD e o curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada

A trajetória da EaD na IES pesquisada iniciou-se, com a aprovação do Programa de Educação a Distância, em 20 de dezembro de 2000, pelo Colegiado do Instituto de Formação de Educadores (IFE) e, em 28 de março de 2001, pelo Conselho Universitário da Instituição.

A partir de uma autorização experimental para a oferta do curso Normal Superior - Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a IES, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolveu o Projeto Veredas.

Em 2004, mediante a experiência positiva da IES na execução desse projeto, a universidade solicitou uma avaliação de seu projeto de educação a distância junto à Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação e Cultura (SeSu/MEC). Nesta ocasião, foram avaliadas suas instalações e seus projetos de cursos. A partir dessa avaliação, a IES recebeu um credenciamento com validade de cinco anos, com a ressalva de que promovesse algumas adequações no prazo de 60 dias.

Dessa forma, por meio da portaria 1.871/MEC, de 02 de junho de 2005, a IES foi oficialmente credenciada a oferecer cursos de Ensino Superior na modalidade a distância. O

curso de Pedagogia - Educação Infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi o primeiro a ser ofertado em julho de 2005.

Tomando como referência o Projeto Político Pedagógico do curso e a participação da pesquisadora como docente, passamos a apresentar o curso de Ciências Biológicas, *locus* deste estudo. Na IES pesquisada, o curso, na modalidade presencial foi reconhecido pelo decreto 50163/61 na antiga Faculdades Integradas Santo Tomaz de Aquino, da qual a IES é sua sucessora. Entretanto, sofreu várias interrupções na oferta, sendo retomado em 2001, com uma nova organização curricular já de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, aprovadas naquele ano, conforme se pode constatar nos documentos institucionais.

Inicialmente, o curso possuía duração de quatro anos (2004-2006). A partir de 2007, iniciou-se uma turma com duração de três anos. No total, foram formados 207 alunos nesse período, na modalidade presencial, sendo que a última turma concluiu em dezembro de 2009.

O curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância foi implantado em setembro de 2006, sendo que as duas primeiras turmas funcionaram no polo de Guanhães - MG.

Até março de 2014, a IES formou 1.104 alunos em Ciências Biológicas na modalidade EaD, distribuídos nos seguintes polos:

Tabela 2 - Número de turmas concluintes em Ciências Biológicas - EaD na IES, por polos

Cidade/Polo	Estado	Número formandos
Barbacena	Minas Gerais	115
Belo Horizonte	Minas Gerais	107
Caratinga *	Minas Gerais	25
Chapada Gaúcha *	Minas Gerais	16
Governador Valadares	Minas Gerais	61
Guanhães	Minas Gerais	158
Guarantã do Norte *	Mato Grosso	48
Itabuna *	Bahia	14
Janaúba	Minas Gerais	80
Malacacheta *	Minas Gerais	54
Montes Claros	Minas Gerais	154
Teófilo Otoni	Minas Gerais	215

Uberaba	Minas Gerais	57
	Total	1.104

* polos descontinuados

Fonte: Arquivo da autora.

Em março de 2014, o Curso de Ciências Biológicas EaD da IES apresentava 840 alunos matriculados, divididos em 56 turmas nas seguintes cidades/polo:

Tabela 3 - Número de turmas de Ciências Biológicas - EaD na IES em andamento

Cidade/Polo	Estado	Quantidade de turmas em andamento
Araxá	Minas Gerais	3
Barbacena	Minas Gerais	4
Brasília	Distrito Federal	1
Belo Horizonte	Minas Gerais	5
Governador Valadares	Minas Gerais	5
Guanhães	Minas Gerais	5
Janaúba	Minas Gerais	4
Montes Claros	Minas Gerais	5
Nova Venécia	Espírito Santo	4
Ponte Nova	Minas Gerais	5
Quirinópolis	Goiás	1
São Paulo	São Paulo	2
Teófilo Otoni	Minas Gerais	4
Uberaba	Minas Gerais	4
Uberlândia	Minas Gerais	4
Total		56

Fonte: Arquivo da autora.

Segundo o Projeto Pedagógico, o curso de Ciências Biológicas tem duração de três anos, dividido em seis etapas, sendo que o currículo 1 contemplava 2.950 horas. Com a obrigatoriedade da oferta do conteúdo de LIBRAS, essa carga horária passou, em 2008, para 3.010 horas. A partir de março de 2012, iniciou-se o currículo 3, com 3.662 horas, de acordo com a nova grade curricular adotada.

Ainda de acordo com as documentações da IES, quando o curso foi implantado em 2006 na modalidade EaD, o material de estudo era organizado em forma de roteiros de aprendizagem desenvolvidos por professores, vinculados aos cursos da IES, sendo em média 4 volumes por etapa. Esses roteiros de estudos eram acompanhados de CD complementares, com imagens de espécimes, de acordo com a temática abordada. Após o termo de saneamento do MEC em 2009, os roteiros foram substituídos por livros, trazendo uma organização por temas e um maior aprofundamento dos conteúdos. Com essas mudanças propostas naquele termo, o Ambiente Virtual utilizado na época - Teleduc - foi aos poucos sendo substituído pelo Ambiente de Aprendizagem (AVA) da IES pesquisada, que estava em construção.

O curso à distância prevê encontros acadêmicos ou presenciais que ocorrem mensalmente, na forma de: oficinas de apoio à aprendizagem, seminários e provas presenciais, com duração de 8 horas/aula para os seminários (sábado) e 8 horas/aula para as oficinas (domingo). As avaliações presenciais ocorrem nos dias de oficinas (no período de 3 em 3 meses). Neste caso, são ofertadas 4 horas de oficinas e 4 horas de duração para avaliação. Para aprovação na etapa, o aluno deverá alcançar nota igual ou superior a 7,0 pontos e ter frequência mínima de 75% nos encontros presenciais.

Para a oferta na modalidade *online*, implantada a partir de 2012, o encontro acadêmico ou presencial ocorre apenas no início de cada etapa. Nesse encontro são apresentados os componentes que são trabalhados, bem como são discutidas as orientações gerais para entrega de documentos em caso de estágio e demais informações administrativas.

Além dos componentes curriculares que são pontuados, isto é, nos quais o aluno recebe notas, o acadêmico cursa componentes que são avaliados por meio dos conceitos: *habilitado* ou *inabilitado*. Os componentes em que essa forma de avaliação ocorre são: Atividades Complementares I, II, III, IV e V; Trabalho de Construção de Aprendizagem I, II, III, IV e V; Prática de Ensino I, II, III, IV, V e VI, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado I, II e III.

O aluno é considerado habilitado no componente curricular *Atividades Complementares*, mediante a entrega de certificados de palestras, congressos e outros eventos dessa natureza. Também são considerados certificados os alunos que confirmam a participação em minicursos *online* de temáticas correlacionadas aos assuntos discutidos na etapa, participação em eventos culturais, resenha de filmes, dentre outros.

O Trabalho de Construção de Aprendizagem é uma construção de autoria do acadêmico, em que deverão ser discutidos os temas estudados no decorrer da etapa, correlacionando-os a situações do cotidiano e refletindo como trabalhar essas temáticas em

sala de aula. Há incentivos de que na construção do TCA o acadêmico permeie seu trabalho com outras linguagens, como por exemplo: letras de músicas, artes, trechos de obras literárias, desde que façam alusão ao tema da etapa. Esse trabalho deve auxiliar o acadêmico a desenvolver a escrita e a organização das ideias, habilidades essas inerente à prática docente e, tem em sua concepção ser uma avaliação de caráter formativo.

A Prática de Ensino (presente nos currículos anteriores 1 e 2) trata da análise das leis que regem a educação, análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, observação da chamada "Escola por fora" e a relação que esta instituição mantém com a comunidade à sua volta, dentre outras atividades dessa natureza.

O Estágio Supervisionado é de caráter obrigatório, sendo ofertado nas três últimas etapas do curso. Na quarta etapa, o acadêmico cursará o Estágio Supervisionado I e, realizará a análise dos documentos da escola-campo de estágio, bem como suas dependências físicas e a comunidade presente no entorno da escola. O Estágio Supervisionado II constitui-se o primeiro contato do educando com a sala de aula e deverá, portanto, acompanhar as atividades das turmas das séries finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Por último, o Estágio Supervisionado III realizado nas turmas de Ensino Médio e além da experiência em sala de aula que poderá ser realizada em forma de monitoria, aula de reforço ou aula expositiva, o acadêmico deverá analisar os documentos norteadores do Ensino Médio como o Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Para a aprovação em cada estágio, além de realizar as atividades presentes no Manual de Estágio, o acadêmico deverá: elaborar um relatório de estágio, preencher a Ficha de Registro de Estágio e o Relatório de Aproveitamento do Estagiário, sendo que estes últimos deverão ser carimbados e assinados. Os relatórios de estágio são postados na sala virtual do componente para a correção do professor-tutor. Quanto às documentações assinadas e carimbadas, devem ser encaminhadas para a Universidade para a validação do estágio.

1.4 A avaliação no curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada

O acadêmico dos cursos das licenciaturas da IES pesquisada é avaliado por meio de atividades presentes no AVA e por avaliações presenciais impressas em momentos pré-agendados no calendário da etapa em curso.

Enquanto em outros momentos da história, a instrução foi repassada por meio de diversos suportes, como: madeira, pedra, papiro, papel, na atualidade, esses materiais têm sido

substituídos progressivamente pelas plataformas virtuais, as quais comportam os mais variados tipos de materiais digitais.

A universidade pesquisada apresenta dois momentos bem delineados com relação ao material didático, bem como à forma de avaliar as atividades desenvolvidas, complementares às avaliações presenciais. Até meados de 2012, as atividades de aprendizagem eram recebidas na versão impressa e devolvidas para correção, manuscritas. A correção de tais atividades era realizada pela figura do preceptor do polo, profissional que possuía formação pedagógica correlacionada ao curso ao qual assessorava. Entretanto, se tornou necessária a modernização na forma de avaliar e de desenvolver a mediação com os alunos, contando com o avanço das tecnologias digitais. Para tanto, o núcleo de tecnologias da informação da universidade pesquisada, desenvolveu uma plataforma própria, que permitiu a adequação das ferramentas disponíveis para as necessidades e especificidades de cada curso.

O AVA da universidade pesquisada permitiu maior interação entre os atores do processo educacional, bem como a integração com o Sistema de Gestão Acadêmico. Entretanto, demanda ainda investimentos e pesquisas que possam promover de modo eficaz a mediação didática nesses ambientes.

Para Silva e Santos (2012 a, p. 225), o Ambiente Virtual de Aprendizagem constitui-se em um:

[...] espaço fecundo de significado onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimento, logo a aprendizagem. Entendemos por aprendizagem todo processo sociotécnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para a construção de saberes e conhecimento. As tecnologias digitais podem potencializar e estruturar novas sociabilidades e consequentemente novas aprendizagens.

Assim, Silva e Santos (2012) enfatiza as possibilidades do Ambiente Virtual de Aprendizagem na construção do conhecimento, por meio da interação entre professor-aluno e aluno-aluno, explicitando ainda que não é um espaço neutro, mas um campo de disputas de poder, de diferenças e de diversas significações para a construção de conhecimentos e saberes.

A interação à distância, a partir da teorização de Moore e Kearsley, refere-se à relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem em que não compartilham do mesmo espaço físico-temporal. Sobre a interação à distância, Moore e Kearsley (2007, p. 240) afirmam:

A interação que denominamos Educação a Distância é a interpelação das pessoas que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si. É a distância física que conduz a um hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrumentos e os alunos que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino – isso é a Interação a Distância.

A interação social comunicativa necessária para a aprendizagem inclui interações entre os diferentes participantes do processo ensino-aprendizagem que, na EaD, incluem professor, tutor e alunos. Sendo intencional, a interação é necessária para a coesão do grupo, isto é, não acontece ao acaso ou de forma automática. Aproxima-se da colaboração, pois é uma ação desejada, programada e planejada, entre pessoas que estabelecem objetivos comuns, regras de convivência. Caracteriza-se por ser uma comunicação positiva na relação pessoal entre professores (autores, regentes e tutores) e alunos, de professores entre si e de alunos entre si, podendo formar comunidades de práticas e de aprendizagem.

Não podemos considerar os AVA apenas como ferramentas tecnológicas. É preciso avaliar alguns aspectos como: o currículo, as ferramentas de comunicação e aprendizagem utilizadas pelos professores-responsáveis dos componentes e pelo gestor de curso. Segundo Silva e Santos (2012 a, p. 273) "é possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais. Tais práticas podem ser tanto instrucionais quanto interativas e cooperativas".

As atividades instrucionais, apenas, reduzem-se na distribuição de conteúdos com a exigência da execução e devolução dos mesmos, sem, contudo, estabelecer uma mediação entre professor-tutor e o acadêmico.

Com relação às atividades avaliativas presentes no AVA da IES pesquisada, são de autoria do docente responsável pelo componente e apresenta uma organização que busca levar o acadêmico à reflexão-crítica sobre o tema abordado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico e os dispositivos legais institucionais para a avaliação, as atividades do AVA compreendem questões fechadas e abertas, denominadas avaliações continuadas, bem como a participação de fóruns. Essas atividades são pontuadas e constituem parte da média final do acadêmico. As questões fechadas são corrigidas automaticamente pelo sistema do AVA, as questões abertas e os fóruns são corrigidos pelos professores-tutores de cada componente. O retorno do professor-tutor, nesse caso, orienta a realização da atividade avaliativa em novos direcionamentos de estudos, com maior possibilidade de acerto pelo estudante que, com a reavaliação, tem maiores condições

de atenção, compreensão do que lhe é solicitado, reorganizando suas respostas e assim possibilitando uma nova pontuação.

As atividades avaliativas e de reestudo *online* devem confluir, portanto, para a interação, a colaboração e o diálogo entre os partícipes do processo educativo. Dessa forma, o mecanismo de ensino-aprendizagem pretende ocorrer de maneira processual, reflexiva e formativa.

A avaliação presencial, apresenta peso 2 na distribuição das notas e cada etapa apresenta duas avaliações presenciais, uma avaliação substitutiva (aplicada quando o acadêmico perde ou atinge aproveitamento menor que 70% na aplicação da primeira avaliação presencial); e uma avaliação de exame suplementar. O exame suplementar é aplicado quando, após o fechamento de todas as avaliações, a nota final do aluno estiver entre 4,9 a 6,9. Para médias abaixo de 4,9, o acadêmico está automaticamente em processo de dependência.

Todas as avaliações presenciais são feitas atualmente de maneira impressa, e concentram todos os componentes em uma única data. O acadêmico dispõe de 4 horas/aula para a resolução das avaliações presenciais e as mesmas são aplicadas no polo presencial no qual o estudante está matriculado.

O curso de Ciências Biológicas é organizado em etapas e, cada etapa, possui duração média de 5 meses, composta por 9 quinzenas de atividades *online*. Cada atividade *online* da quinzena ao entrar no ar é acompanhada por uma Orientação de Estudos e de questões denominadas de: Atividades de Aprendizagem (questões fechadas), Avaliação Continuada Questão Fechada (ACQF - questão fechada) e Avaliação Continuada Questão Aberta (ACQA - questão aberta).

É necessário elucidar que as Atividades de Aprendizagens, que também são classificadas como questões fechadas, foram criadas inicialmente com o intuito de aprofundar o conhecimento, portanto não eram pontuadas. Entretanto, após uma análise apurada da TIC da instituição, chegou-se à conclusão de que justamente por não serem pontuadas, essas questões não eram resolvidas pelos alunos. Baseados nesses dados, a Pró-Reitoria de Graduação da instituição determinou que as Atividades de Aprendizagem fossem pontuadas.

Na figura a seguir (Figura 1), temos representado um mapa de um componente. Nele podemos notar a distribuição em 9 quinzenas, todas contendo as respectivas Orientações de Estudos.

Figura 1 - Mapa do componente Matemática e Química aplicadas à Biologia.

Guia do Componente		STATUS: Guia do componente não cadastrado.								
LEGENDA DE CORES	Quinzena:	■ Sem material	■ Incompleta	■ Completa	■ Liberada para Publicação	■ Ampliar banco de questões				
	Célula(s):	■ Sem material	■ Incompleta	■ Completa	■ Liberadas para Publicação					
PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(IS):										
Mapeamento dos Estudos a Distância - Ambiente Virtual de Aprendizagem 910002 - MATEMÁTICA E QUÍMICA APLICADAS À BIOLOGIA										
C.H. COMPONENTE: 72h - C.H. MAPA: 3000h		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
ORIENTAÇÃO DE ESTUDO	Cadastradas:	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM	Cadastradas:	2/2	3/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
	Validadas:	2/2	3/3	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
AVALIAÇÃO CONTINUADA - QUESTÃO FECHADA	Cadastradas:	2/2	6/6	2/2	6/6	4/4	2/2	7/6	3/2	2/2
	Validadas:	2/2	6/6	2/2	6/6	4/4	2/2	7/7	3/3	2/2
AVALIAÇÃO CONTINUADA - QUESTÃO ABERTA	Cadastradas:	2/2	-	3/2	-	-	3/2	-	3/2	-
	Validadas:	2/2	-	3/3	-	-	3/3	-	3/3	-
FÓRUM TEMÁTICO	Cadastradas:	-	1/1	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Arquivo da autora.

O sistema de informática que publica as questões no ambiente virtual do educando, dispõe de um banco de questões que, por meio da randomização das questões, distribui as atividades entre os discentes, diminuindo o percentual de "cola".

Nas Orientações de Estudos, são informados quais capítulos o aluno deverá estudar para realizar aquela quinzena que entrou no ar, bem como quantas atividades estarão disponíveis para execução. Ainda nas Orientações é comum a inserção de alguns *links* de vídeos ou textos externos, que permitirão aos alunos aprofundarem suas pesquisas. Também são trazidos para as Orientações de Estudos informações que reforçam o acesso a materiais disponíveis na Biblioteca de cada componente, assim como o acesso à Biblioteca Virtual de uma editora conveniada à IES pesquisada.

A partir da segunda quinzena é aberto um fórum temático em cada componente. Esse fórum permanece vigente entre a 2ª e a 5ª quinzena do período. No enunciado do fórum, são disponibilizados os critérios que são utilizados para avaliação do fórum, como por exemplo, o mínimo de três participações em dias alternados, bem como o comentário das postagens dos colegas participantes do fórum. É bem vindo também o compartilhamento de textos e vídeos que possam agregar ao assunto discutido. No caso do fórum, não há reestudo e seu valor é de 25 pontos do total de 100 pontos atribuídos às atividades do AVA.

A correção das atividades fechadas (AA e ACQF) ocorre por meio do próprio sistema. E assim que se encerra a quinzena, aqueles acadêmicos que não atingirem a pontuação mínima (70%), recebem uma nova questão para o reestudo. Já as questões abertas (ACQA), são corrigidas pelos professores-tutores, e, nesse caso, é possível realizar a

mediação, redirecionando, os estudos dos discentes que não obtiveram um bom aproveitamento. O reestudo das questões abertas se inicia logo que as questões são corrigidas e permanecem no sistema por cinco dias para resolução.

Nem sempre a questão fechada ou aberta, que retorna para o aluno na forma de reestudo é referente ao mesmo tema o qual o acadêmico não obteve o aproveitamento mínimo. Essa ocorrência se dá devido à randomização do banco (a questão é escolhida aleatoriamente pelo sistema) e se constitui reclamação frequente entre os acadêmicos, via e-mail e registrada inclusive na discussão do grupo focal. Quando ocorre esse descompasso, a própria palavra *reestudo* perde sentido, uma vez que ao se tratar de outra temática, o problema de aprendizagem do aluno referente ao primeiro tema não é sanado. Portanto, o reestudo muitas vezes é mais uma forma de ofertar uma nova oportunidade de alcançar a média necessária, do que um mecanismo que favoreça a aprendizagem mediante a elucidação das reais dúvidas do acadêmico.

As notas decorrentes do AVA são denominadas de Avaliação Continuadas (AC) na representação do boletim final e, são distribuídos, durante a etapa, 100 pontos para essa avaliação *online*. Entretanto, por ter peso 1 na conversão dos cálculos, a AC passa a compor 2,0 pontos da média parcial.

A avaliação impressa é realizada nos seguintes momentos:

- Primeira Avaliação Presencial – 3º mês do curso;
- Avaliação Substitutiva - a data pode variar de calendário para calendário;
- Segunda Avaliação Presencial – 5º mês do curso;
- Exame Suplementar - a data pode variar de calendário para calendário.

Todas as avaliações citadas acima são impressas e compostas de cinco questões de múltipla escolha e duas questões discursivas por componente. Considerando que, em uma única etapa, o acadêmico pode cursar até nove componentes, um único acadêmico poderá desenvolver até 56 questões em um prazo de 4 horas/aulas. A determinação da quantidade de questões foi realizada a partir de uma pesquisa aplicada pela Pró-Reitoria de Ensino da IES, mas pelos registros presentes no grupo focal, são insuficientes para a resolução de uma prova com tantos componentes nesse prazo.

As avaliações impressas apresentam as Orientações básicas como a duração, o preenchimento do gabarito, a obrigatoriedade do uso de caneta esferográfica dentre outras informações. A disposição das questões está organizada de acordo com os componentes. Ou seja, após a identificação do componente por meio do código e o nome, seguem as cinco

questões de múltipla escolha e as duas questões discursivas. Cada questão fechada vale 10 pontos e cada questão aberta compreende 25 pontos, totalizando 100 pontos por componente.

Caso o aluno não obtenha a média de 70 pontos ou se ausente no dia da Primeira Avaliação Presencial, o acadêmico terá a oportunidade de realizar a Avaliação Substitutiva, que contemplará a mesma matéria cobrada na primeira avaliação.

Após a aplicação da Primeira Avaliação Presencial (ou a Avaliação Substitutiva) e da Segunda Avaliação Presencial, é realizado o cálculo da média, para a qual se consideram, a nota da Avaliação Continuada multiplicada por um, somada à nota da Primeira Avaliação Presencial multiplicada por dois, somada à nota da Segunda Avaliação Presencial multiplicada por dois, dividido por 50, conforme a equação a seguir:

$$\frac{AC . 1 + 1^{\text{a}}AP . 2 + 2^{\text{a}}AP . 2}{50} = \textit{m\u00e9dia parcial}$$

A média parcial deve ser maior ou igual a 7, para que o aluno seja considerado aprovado no componente.

Caso o acadêmico não obtenha a média mínima prevista, ele deverá realizar a avaliação denominada Exame Suplementar. O Exame Suplementar abrange a matéria de toda etapa e tem o valor de 10 pontos. Para o cálculo de Exame Suplementar é utilizada a seguinte equação:

$$\frac{\textit{m\u00e9dia parcial} \times 3 + \textit{exame suplementar} \times 2}{5} = \textit{m\u00e9dia final}$$

Essa média final deve ser maior ou igual a 6 para que o aluno seja aprovado.

Podemos notar que, em ambos os cálculos, as notas decorrentes da Avaliação Continuada do AVA compõem as médias finais. Dessa forma, além de contribuir para os estudos, a realização das atividades *online* auxilia o aluno a atingir a média necessária para a promoção para próxima etapa.

Se, porventura, o acadêmico mesmo assim não alcançar a média necessária para prosseguir para próxima etapa, ele deverá cursar a dependência do componente no qual apresentou o comprometimento de nota. A dependência poderá ocorrer concomitantemente à etapa regular desde que o discente tenha ficado de dependência em no máximo 1/3 dos componentes da etapa. Quando a quantidade de componentes de dependência ultrapassa 1/3 do total de componentes, o aluno deverá cursar primeiramente a dependência, para posteriormente se matricular em uma turma que irá iniciar a mesma etapa que ele. Nessas

situações, há casos em que os alunos necessitam de transferir de polo caso não tenha uma turma cursando a etapa em que ele deverá ingressar ou aguardar a próxima turma alcançar a respectiva etapa.

Durante toda a etapa, o acadêmico conta com a ferramenta denominada Central de Mensagens, na qual é possível encaminhar *e-mail* para: o gestor, os professores-tutores, os preceptores, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Regional (CPR), Suporte Técnico do AVA, setores administrativos e para os próprios colegas. Por meio da Central de Mensagem, os acadêmicos recebem também informações de entrada de quinzenas e o atendimento de dúvidas pedagógicas. Além disso, a instituição dispõe de uma linha telefônica grátis, canal esse no qual o acadêmico pode entrar em contato com os diversos setores da IES, assim como os preceptores e professores-tutores de outros polos entram em contato com a sede principal da IES.

Tendo apresentado nessa seção um pouco da trajetória da EaD no Brasil e na IES pesquisada, na próxima abordaremos os referencias teóricos e os metodológicos que nos permitiram dialogar com os dados empíricos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesse capítulo primeiramente apresentaremos a fundamentação teórica sobre a avaliação, trazendo, portanto, o conceito de avaliação, a diferença entre exame e avaliação, os objetivos conceituais para avaliar, os tipos de avaliação. Em seguida, abordamos o referencial teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais, e, finalmente a trajetória metodológica.

2.1. Avaliação

A avaliação, presente em nossas vidas, apresenta-se no campo da educação como um importante componente do processo de ensino e aprendizagem, a despeito de sua complexidade, de suas finalidades e dimensões. A avaliação não deve ser utilizada apenas para que se determine se o aluno aprendeu ou não o conteúdo, mas deve ser considerada como instrumento a serviço da aprendizagem, orientando quais ações pedagógicas devem ser tomadas afim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1 *O que é avaliar?*

Ao analisarmos nossas atividades cotidianas, perceberemos que avaliamos, a todo o momento, propostas e situações corriqueiras. Portanto, o ato de avaliar é uma condição inerente à espécie humana, pois observamos e tomamos decisões que possam atender nossas expectativas.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação no campo da educação data do século XVII e é procedente das instituições de ensino que surgiam naquele período. Ainda, segundo o autor, o ato de avaliar estabelece etapas de rendimento, as quais serão decisivas para a promoção ou reprovação do indivíduo avaliado nos mais diferentes tipos de cursos, bem como definirão as opções as quais esse sujeito está capacitado a assumir no mercado de trabalho. Portanto, o processo avaliativo em si não permanece confinado apenas aos muros das instituições de ensino, mas transpõem essas barreiras físicas para influenciar as alternativas que surgirão no decorrer da trajetória do indivíduo.

Para Luckesi (2008), os registros das primeiras práticas avaliativas estão presentes entre os séculos XVI e XVII e são produto das primeiras intervenções pedagógicas coletivas, organizadas na forma de um educador e vários alunos, praticada até os dias atuais.

Sobre a origem da forma de avaliar, que ainda perdura em nossas instituições de ensino, Luckesi (2002, p. 84-85) enfatiza que:

A sistematização das pedagogias produzidas pelos católicos (Companhia de Jesus) e pelos protestantes (John Amós Comênio) deram forma aos atuais exames escolares. Nesses quatrocentos anos, nós educadores nem nos perguntamos se essa é a melhor forma de acompanhar e orientar o aprendizado dos nossos alunos; simplesmente, exercitamos essa prática. Hoje, de forma automática, por herança histórica, examinamos, sem verdadeiramente tomar consciência do que fazemos. A essa prática damos o nome de avaliação.

Antes de aprofundarmos nos estudos sobre a avaliação, é essencial considerar a diferença entre a avaliação, enquanto instrumento, e a avaliação, enquanto processo constituinte das relações de ensino e aprendizagem. O termo avaliação utilizado para designar o instrumento diagnóstico, também é conhecido como "prova" e, resume-se no objeto destinado a mensurar o conhecimento. Em contrapartida, o termo avaliação, enquanto processo, compreende um campo muito maior de ação, uma vez que não considera apenas um único enfoque avaliativo, como por exemplo, a prova, mas também alcança outras dimensões ao analisar a construção do conhecimento em diferentes atividades como: trabalhos, exercícios, questionamentos e diálogos.

Luckesi (2011) deixa claro essa distorção do termo *avaliação*, ao afirmar que, nos últimos 70 anos, o termo *examinar* a aprendizagem foi substituído por *avaliar* a aprendizagem. No exame, é mensurado o que o educando apreendeu, considerando principalmente a capacidade de memorização. Entretanto, a memorização não é a garantia de que o aprendizado se tornou significativo, e que, conseqüentemente, traz uma relação com o mundo. Podemos exemplificar a questão da memorização, quando nos referimos à criança que, em fase de alfabetização, decodifica as letras, entretanto, ao ler a palavra, não consegue atribuir sentido a ela.

Luckesi (2002), ainda, ressalta que, etimologicamente, a palavra *avaliação* deriva do prefixo *a* e do verbo *valere*, ambos do latim. Ao verbo citado anteriormente, é atribuído o significado de "dar preço", "dar valor", "dar mérito".

Para o autor, o ato de avaliar a aprendizagem apresenta uma dimensão construtiva e, desse modo, exige que haja interlocução e negociação entre professor-aluno. Nessa relação, a

autoridade conferida ao professor, poder incisivo em premiar ou punir, é substituída pela função de orientar a aprendizagem. Portanto, a avaliação parte do processo de ensino-aprendizagem, ao desempenhar a função de reflexão e reorganização da prática pedagógica.

Sobre a inserção do termo avaliação nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Luckesi (2011, p. 211) pontua que:

O termo avaliação só veio a ser introduzido no contexto da legislação educacional brasileira, em nível nacional, no ano de 1996, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei de 1972 ainda se expressava em termos de "aferição do aproveitamento escolar", e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trabalhava com o conceito de "sistema de exames". As leis anteriores a essas duas, todas delimitavam as modalidades e as práticas dos exames, e não da avaliação.

Quadro 1 - Comparação entre o exame e a avaliação, segundo Luckesi (2011).

Variáveis	Exame	Avaliação
1) Temporalidade	Passado - Baseado no que foi aprendido anteriormente.	Futuro - O professor avalia o que o aluno aprendeu e o que necessita aprender, considerando os fatores condicionantes da aprendizagem.
2) Solução de problemas	Retido no problema - Entende-se que não há solução para a dificuldade de aprendizagem. A culpa pelo baixo rendimento é imputada ao aluno ou ao sistema e, portanto, fadada ao fracasso.	Investiga a Solução - Ao preocupar-se com o futuro, a avaliação busca alternativas para superar as dificuldades de aprendizagem. O educador pesquisa as possíveis causas, tanto internas quanto externas, e, reflete sobre sua prática pedagógica.
3) Expectativa dos resultados	Produto final - Não é considerado o processo no qual o educando se apropriou da aprendizagem. Na perspectiva do exame, o resultado obtido na sua aplicação, é visto como o produto final e irrefutável da aprendizagem.	Processo e produto final - Considera tanto o resultado final, por meio de avaliação verificadora, quanto é analisado o desenvolvimento durante o processo da aprendizagem. Nesse enfoque a avaliação não é apenas um momento pontual, mas parte do processo.
4) Abrangência das variáveis consideradas	Simplificação da realidade - A aplicação do exame é entendida como um ato neutro, uma vez que sob essa ótica, desconsidera fatores que influenciam o desempenho do aluno como: questões administrativas, sociais, históricas, psicológicas, biológicas e espirituais.	Considera a complexidade - Ao ponderar sobre as variáveis que influenciam o desempenho do educando na avaliação, busca-se a solução desses impasses. Dessa forma, o professor realiza intervenções necessárias com a intenção de atingir seus objetivos.
5) Momento de desempenho do	Pontual - No exame a	Não pontual - Quanto à

Variáveis	Exame	Avaliação
educando	verificação é realizada de maneira pontual, ou seja, verificada apenas no dia de sua aplicação, não importando se o aluno possa ter se confundido com a pergunta ou esquecido um conceito.	avaliação, devido sua característica processual, é considerado o nível de aprendizagem anterior, o atual e em qual nível o aluno poderá chegar.
6) Função	Classificatória - Atribuição de notas (0 a 10) ou (A a E); conceitos (aprovado ou reprovado) ou (habilitado ou inabilitado).	Diagnóstica - Possui a função de auxiliar uma intervenção construtiva e criativa.
7) Consequência da função	Excludente e seletiva - Não propicia o desenvolvimento de um trabalho de recuperação da aprendizagem para aqueles que foram excluídos.	Inclusiva - Após a averiguação o aluno é convidado a sanar suas dificuldades e assim, ser incluído no "grupo" que domina determinada aprendizagem.
8) Dimensão política	Antidemocrático - Devido sua natureza seletiva e excludente.	Democrática - Oferece a oportunidade de sanar as dificuldades.
9) Ato pedagógico	Autoritário - O instrumento verificador é utilizado como representação do poder do educador sobre o educando.	Dialógica - Durante o processo avaliativo é estabelecido o diálogo e a negociação. Assim, é proporcionada a intervenção, objetivando a aprendizagem.

Fonte: Arquivo da autora.

Concordamos com os princípios de Luckesi (2008), pois entendemos a avaliação formativa como componente primordial do processo de ensino-aprendizagem, sendo portanto, o *feedback* essencial para reavaliar e readequar, quando necessário, a nossa prática pedagógica.

Sobre o papel da avaliação, Sordi (2012, p. 174) afirma que:

[...] a avaliação contemporânea deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento da autonomia intelectual, processo construído na conflitualidade de ideias e argumentos que devem circular livremente entre professor-alunos/alunos-alunos, visando construir um conhecimento socialmente válido, especialmente no ensino superior, cujo compromisso é de formação profissional que inclui, em nosso ponto de vista, a dimensão da formação humana.

Dessa forma, há de se deixar de lado a fixação por resultados pontuais, mensurados apenas por notas e conceitos, decorrentes da memorização, os quais pouco contribuem à aprendizagem significativa.

De acordo com Sordi (2012), são os objetivos educacionais que se constituem como norteadores para a concepção de avaliação adotada. Sendo assim, o educador necessita questionar-se quanto aos propósitos que almeja alcançar ao refletir sobre o processo avaliativo.

A autora enfatiza que a avaliação "espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica." (SORDI, 2012, p. 175).

Dessa forma, compreendemos que cada tipo de avaliação atende a um determinado propósito. Para um candidato a uma vaga de concurso, o processo avaliativo instaurado na forma de exame possui como meta a classificação de todos candidatos, de acordo com o número de acertos na realização da prova. Portanto, o *ranking* dos resultados irá destacar o candidato que apresentou o melhor aproveitamento e que, supostamente, estaria mais apto a desenvolver as funções às quais pleiteia. Entretanto, na educação, compreendemos que a avaliação deveria contribuir para a formação do aluno, uma vez que o propósito da esfera educacional é a formação do indivíduo.

2.1.2 Tipos de avaliação

Segundo Vieira (2010), dentre os métodos avaliativos educacionais, encontramos três tipos mais frequentes: a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa (classificatória) e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica verifica quais conhecimentos de etapas anteriores o educando traz consigo e qual a profundidade desses saberes. Recomenda-se que a avaliação diagnóstica seja aplicada no início do período letivo, visto que a partir desse levantamento o plano de ensino possa ser adaptado à realidade da turma que inicia aquele ano.

A avaliação somativa ou classificatória é caracterizada pela prevalência de notas ou conceitos para aprovação ou reprovação do educando. Nesse contexto, os alunos são classificados de acordo com seu desempenho nos mais diversos tipos de instrumentos verificadores como: arguição oral, seminários, provas, dentre outros.

E por último, a avaliação formativa compreende a coleta de informações durante o processo de ensino-aprendizagem com o foco em redirecionar o ensino para um melhor aproveitamento do discente. Nesse tipo de avaliação o diálogo é fator essencial para o

processo de averiguação. Dessa forma, o aluno transforma-se em colaborador ativo do processo, auxiliando na construção de sua aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2011), dizer que a avaliação é diagnóstica é redundante, porque toda avaliação deveria ter essa característica. Entretanto, o autor destaca a importância de que ainda se insista sobre esse aspecto, porque ainda está muito presente na avaliação da aprendizagem a concepção do examinar. A avaliação, por sua natureza, é diagnóstica, ou seja:

O ato de avaliar por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que levando em consideração as complexas relações na presente realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis o que implica que a avaliação por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferente dos exames que estão a serviço da classificação. (LUCKESI, 2011, p. 198).

Ainda para Luckesi (2011), é necessário que a avaliação apresente seu aspecto investigativo, uma vez que detecta uma realidade. Dessa forma, cabe ao professor um olhar sensível para buscar meios para a melhoria dos resultados obtidos, no qual o processo de ensino-aprendizagem seja o foco primordial, em detrimento da aprovação compulsória, como recurso justificável para que o aluno não seja prejudicado em sua trajetória educacional.

2.1.3 A avaliação e o autoritarismo

Segundo Hoffman (1998), a avaliação educacional divide-se em duas percepções: mito e desafio. A autora classifica como mito quando atrela a avaliação à questão do autoritarismo e do domínio. Romper com essas associações controladoras, está além de apenas se pautar em fundamentações teóricas, tornando-se necessário uma modificação também da prática pedagógica individual e coletiva. Quanto ao desafio, Hoffman (1998) acredita que seja a necessidade angariar educadores que estejam sensibilizados com a questão da avaliação e, que essa discussão saia do âmbito restrito apenas às universidades e às escolas, para alcançar a sociedade e, quem sabe, surjam propostas para uma possível ressignificação do papel da avaliação educacional.

Tendo apresentados a discussão teórica sobre a avaliação, apresentamos a seguir alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais, que direcionaram a nossa busca.

2.2 A Teoria das Representações Sociais

Como o nosso estudo busca investigar a percepção que os licenciandos de Ciências Biológicas da IES pesquisada, trazem a respeito das avaliações disponibilizadas no AVA, utilizado pelo curso, pautando-se no referencial teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS) à luz de Serge Moscovici (2011), procuraremos discorrer, alguns aspectos fundamentais dessa teoria como veremos nos tópicos a seguir.

2.2.1 A gênese das Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais foi desenvolvida a partir dos estudos de Serge Moscovici e publicada em 1961 com o título *La Psychanalyse: Son image et son public*. Denise Jodelet é a principal colaboradora de Moscovici, tendo realizado a sistematização do campo da teoria das representações sociais e contribuído com o seu aprofundamento teórico.

Os estudos das representações sociais iniciaram-se dentro da sociologia, mas foi a partir da psicologia social que é analisada a sua concepção, as suas relações, a sua influência sobre os conceitos elaborados pela coletividade.

Para desenvolver os estudos das representações sociais, Moscovici teve como influência o conceito das representações coletivas de Émile Durkheim. Entretanto, o termo *coletivo* defendido por Durkheim é substituído pelo termo *social* na visão de Moscovici. Não se trata apenas de uma questão de terminologia, mas também de conceitos, visto que Durkheim entende como representações coletivas o saber e as crenças de um grupo, enquanto para Moscovici, o termo social compreende um fenômeno que necessita análise e produz conhecimento.

Segundo Vieira (2006, p. 112), a transição entre o coletivo e o social pode ser compreendida como:

E, assim, Moscovici passou a tratar as representações coletivas como representações sociais e como um fenômeno social, enfatizando seu caráter dinâmico. Superou o reducionismo sociológico e incorporou mecanismos sócio-cognitivos para destacar a oposição individual *versus* coletivo; contrapôs a homogeneidade implícita nas representações coletivas à diversidade e pluralidade das representações no contexto histórico-social de uma sociedade complexa e aberta; e enfatizou a comunicação que possibilita fazer algo individual tornar-se social.

Quando analisadas as representações coletivas de Durkheim e as representações sociais de Moscovici, é possível destacar pontos divergentes entre elas. Para Durkheim (1978), as representações coletivas abrangiam uma sequência de aspectos como ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço. Entretanto, Durkheim desconsiderou variáveis como mudanças e transformações que poderiam alterar ou influenciar o desenvolvimento social. Segundo Moscovici (2001), os indivíduos, imersos na coletividade, são capazes de analisar o mundo à sua volta, interpretar e, inclusive agregar suas próprias impressões à essa interpretação e, desse modo, constroem suas próprias representações.

Para Jodelet (1989, p. 36), as representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social."

De acordo com Mazzotti (2008, p. 27):

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Moscovici (2011) afirma que as representações sociais vistas, de modo estático, são modelos recorrentes que envolvem imagens, crenças e comportamentos simbólicos que atuam como uma teoria ao redor de um tema. Por outro lado, de um ponto de vista dinâmico, as representações se modificam, tendo vida enquanto são úteis. Além disso, elas variam dentro de uma mesma sociedade e de uma mesma cultura, devido à existência de racionalidades distintas. Segundo ele, o compartilhamento entre os membros de um grupo parece ser o modo como as representações sociais se apropriam das representações individuais.

As representações sociais surgem para tornar “familiar” o “não familiar”:

Toda violação das regras existentes, um fenômeno ou ideia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência ou pela tecnologia, eventos anormais que perturbam o que parece ser o curso normal das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador. (MOSCOVICI, 2011, p. 206-207)

Na visão de Minayo (2011, p. 90), "as representações sociais manifestam-se em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser

analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais". Por meio da linguagem é estabelecida a mediação nas relações de interação entre os indivíduos. Ainda, de acordo com a autora, algumas representações sociais refletem a concepção de mundo num dado momento histórico. Sendo assim, tais representações ecoam as concepções das classes dominantes daquela época.

Minayo (2011) pontua, ainda, que nem sempre as representações sociais são conscientes. Essas representações podem ser elaboradas por representantes de um determinado período histórico. Entretanto, esses representantes, na maioria das vezes, trazem consigo estruturas e categorias advindas do pensamento coletivo ou de um grupo anterior não contemporâneo. Dessa forma, tais categorias são constituídas de influências oriundas do pensamento das classes dominantes, de classes menos favorecidas, da concepção de mundo vigente e dos conflitos presentes nas relações sociais. Portanto, essas categorias expõem nuances das impressões recebidas anteriormente, em maior ou menor grau, dependendo do impacto da influência presente na categoria. Apesar de algumas ideias estarem presentes na maioria dos indivíduos de uma população, esses pensamentos são apropriados por determinados grupos, de acordo com os interesses específicos destes últimos.

Para Vieira (2006), citando Abric (2001), as representações desempenham funções primordiais nas interações sociais, pois elas atendem a quatro finalidades: função do saber, função identitária, função de orientação e função justificatória.

A função do saber se refere a apreender e expressar a realidade, a interação entre os pares, o fluxo do saber, como circunstância para promover a comunicação social. Já a função identitária determina a identidade de um grupo, preservando suas particularidades. Estabelece o controle social que o seu próprio grupo aplica em cada um dos seus membros. A função de orientação atua como uma direção para as práticas e condutas. São estabelecidas condutas e práticas obrigatórias, visto que influenciam no propósito de determinado tipo de interação. Inicialmente gera um sistema de antecipação e de expectativa. Por meio dessa função é determinado o que é permitido, aceitável ou intolerável em um contexto social. A função justificatória explana e legitima os posicionamentos adotados, bem como os comportamentos decorrentes destes.

Enfim, segundo o próprio Moscovici (2011, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria familiaridade”. A não familiaridade se refere a algo que parece real estando ausente, que parece semelhante, sendo diferente, por esse motivo o não familiar nos intriga e nos incomoda, então faz-se necessário tornar familiar esse algo, objetivando-o e ancorando-o e em algo já existente. Assim, “o que

primeiramente parecia ofensivo e paradoxal, torna-se um processo comum e normal (idem, p. 57).”

2.2.2 A Teoria das Representações Sociais e seus princípios metodológicos

Moscovici (2011) organiza a Teoria das Representações Sociais (TRS) em quatro princípios metodológicos. O primeiro princípio compreende a coleta do material de amostras de conversações normalmente usadas na sociedade. O autor explicita que as representações sociais surgem do diálogo, influenciadas por variáveis físicas e psicológicas e, que essas representações estão sujeitas a mudanças com o passar do tempo.

O segundo princípio refere-se às representações sociais como meio de recriar a realidade que ocorre por meio da ancoragem e da objetivação. O processo de repetição da realidade recriada proporciona autonomia desta e confere a permanência e a estabilidade ao dissociarem-se do tempo e dos sentimentos íntimos do indivíduo. Com o decorrer do tempo, a recriação da realidade deixa de ser vista como representação da realidade, para ser aceita como natural.

O terceiro princípio abarca a ebulição das representações sociais. Segundo o autor, a ebulição das representações sociais revela-se nos períodos de crises, momentos esses que as pessoas estão mais acessíveis para manifestar suas ideias e, quando a defesa de uma posição é favorecida. Nesses momentos há certa dificuldade em diferenciar o público do privado, porque a familiaridade é afetada. Esse movimento gera transparência das representações.

O quarto e último princípio compreende a capacidade que as pessoas têm de elaborar representações sobre as ideias e assuntos diversos, sem, contudo, ser um profissional da área. Para Moscovici (2011), essas pessoas são denominadas de professores amadores. Ele enfatiza também que a publicação e a divulgação de material direcionado ao público leigo, viabiliza a formação de representações sociais mesmo que esses leitores não tenham a apropriação completa do tema discutido.

2.2.3 Ancoragem e objetivação

De acordo com Moscovici (2011), todas as representações têm como objetivo tornar familiar, algo desconhecido, pois "não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres em palavras usuais, próximas e atuais" (MOSCOVICI, 2011 p. 60). Para tanto, são

utilizados dois mecanismos que atuam no processo de memória e em conclusões anteriores: a ancoragem e a objetivação.

Segundo o autor, a ancoragem busca relacionar ideias desconhecidas, reduzindo-as a categorias e a imagens conhecidas, associando-as a um contexto comum. Sendo assim, um indivíduo busca classificar uma ideia estranha com base em suas concepções provenientes de experiências anteriores. Ancorar, portanto, é classificar e nomear algo que é estranho, ou seja, desconhecido. Ao rotular o desconhecido, é possível imaginá-lo e inclusive representá-lo baseado em um arquétipo já familiar, comparando-o ao antigo modelo.

Ao representar o novo, somos capazes de classificá-lo, avaliá-lo, encontrar sua função, bem como denominá-lo e categorizá-lo. Ao classificar, estabelecemos parâmetros que definem se tal objeto pertence ou não a determinada categoria.

Segundo Moscovici (2011, p. 62) "a neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica." Dessa forma, ao classificarmos os sujeitos, seja por suas atitudes ou crenças, estamos avaliando e conseqüentemente rotulando de acordo com os parâmetros de nossa própria teoria.

Na objetivação, o propósito é transformar algo abstrato em algo quase físico, transpondo do imaginário para o mundo real, correlacionando com algo já existente no mundo concreto. Objetivar é atribuir sentido a palavras vazias.

Para Moscovici (2011), a linguagem é um instrumento de objetivação, pois quando realizamos as substituições de adjetivos por substantivos, por exemplo, temos a troca da qualidade em algo substantivado. As palavras nomeiam lugares e objetos, identificando as coisas que podem ser contempladas e analisadas.

Conforme Jovchelovitch (2010, p. 69):

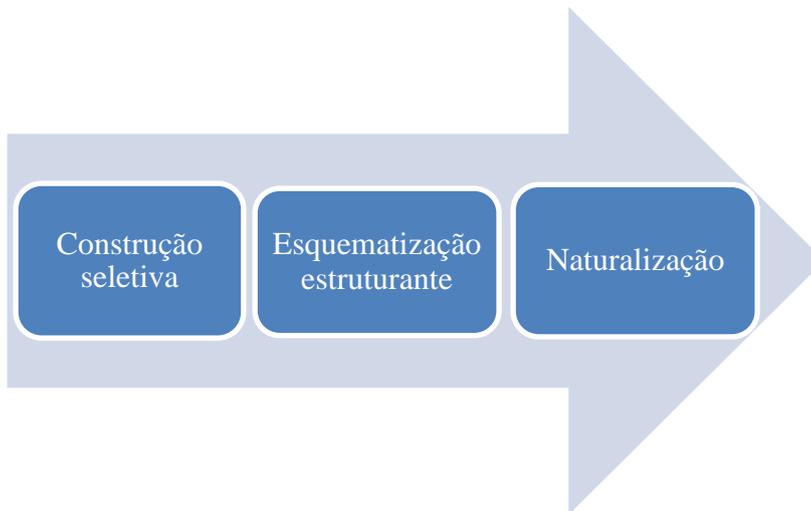
A objetificação¹ e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social.

Mazzotti (2008) cita Jodelet (1990), ao afirmar que a objetivação é compreendida como uma operação imaginante e estruturante, a qual compõem os esquemas conceituais, otimizando o fluxo das comunicações por meio da exclusão das significações excedentes. A

¹ Para Jovchelovitch, o processo de objetivação é denominado de objetificação, conforme citação presente em na obra *Textos em Representações Sociais*.

objetivação pode ser dividida em três etapas (Figura 2): a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

Figura 2 - Esquema que representa as etapas da objetivação.



Fonte: Arquivo da autora.

A construção seletiva refere-se ao mecanismo no qual o indivíduo, diante de um determinado objeto, passa a tomar conhecimento deste, sendo que, nessa apropriação, algumas informações são armazenadas. Entretanto, as demais informações acerca desse mesmo objeto poderão ser desconsideradas ou desconhecidas. Para a classificação e conseqüentemente a seleção dessas informações, são utilizados critérios que correspondem aos valores e crenças que o indivíduo traz consigo.

A segunda etapa é denominada esquematização e, tem como característica a reprodução de forma visível da estrutura conceitual por meio da estrutura imaginante. Essa reprodução resulta em uma imagem correspondente e identificadora das características que constituem o objeto da representação.

Segundo Mazzotti (2008, p. 28):

No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo é representado pelo inconsciente e pelo consciente visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam “seres da natureza”.

É possível que o sujeito consiga apropriar-se do objeto internamente e na interação com seus pares. A naturalização é a concretização do núcleo figurativo ou esquema figurativo a que se refere esse autor.

2.2.4 Teoria do Núcleo Central

De acordo com Sá (1998), a Teoria das Representações Sociais se estende ao menos três enfoques diferentes: o primeiro enfoque compreende uma extensão da obra original, sendo mais divulgada por Denise Jodelet; a segunda vertente é representada por meio do trabalho de William Doise, que está pautado nos requisitos necessários para a formação de uma representação social, bem como na forma como esta se propaga e a última é fruto do trabalho de Jean Claude Abric, que ressalta a dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central ²(TNC).

Em 1976, Abric propôs a Teoria do Núcleo Central que afirma que toda representação social aproxima-se de um núcleo central e de um sistema periférico. De acordo com Abric (1994), citado por Sá (2002, p. 62), "a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado."

O núcleo central é considerado com uma subteoria da Teoria das Representações Sociais e, expõe o que está vinculado à memória coletiva, conferindo significado, uniformidade e permanência. Dessa forma, o núcleo central apresenta estabilidade e, conseqüentemente, é resistente às mudanças sociais imediatas.

Abric (1994) *apud* Sá (2002, p. 70), o núcleo central desempenha duas funções:

função geradora: ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor; **função organizadora:** é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação.

Essas funções, citadas anteriormente, conferem estabilidade ao núcleo central mesmo que ocorra progresso ou mudanças no contexto histórico.

² A expressão Núcleo Central será grafada com as iniciais em maiúscula, quando referimo-nos à Teoria do Núcleo Central.

Sá (2002) afirma que o núcleo central é formado por alguns elementos que possuem destaque na estrutura da representação do objeto. Além disso, tanto a natureza do objeto, quanto a relação que os indivíduos conservam com esse objeto são definidoras do núcleo central.

Em contrapartida, as palavras contidas no sistema periférico surgem como uma possibilidade de uma futura mudança para a realidade do objeto pesquisado. Quanto ao sistema periférico, ele é caracterizado pela flexibilidade e inconstância. Sendo, portanto, influenciável pelo contexto do momento.

O sistema periférico é de suma importância dentro das representações sociais, pois incorpora toda nova informação preservando, dessa forma, o núcleo central.

Flament (1994) *apud* Sá (2002, p. 82) enfatiza a importância dos elementos periféricos para o núcleo central, quando afirma:

E o funcionamento do núcleo não compreende senão em dialética contínua com a periferia" (...). É por contraste com a condicionalidade periférica (...) que os esquemas incondicionais aparecem como incontornáveis e constituindo o núcleo central.

Sá (2002, p. 88) traz as indagações feitas por Abric "são as práticas sociais que determinam as representações ou o inverso? Ou as duas são indissociavelmente ligadas e interdependentes?"

Tendo apresentado alguns aspectos da teoria das Representações Sociais, referencial teórico-metodológico deste estudo, abordaremos em seguida, alguns elementos referentes à avaliação da aprendizagem, objeto deste estudo.

2.3 Trajetória metodológica

Essa pesquisa é de natureza quali-quantitativa, conforme caracterizamos anteriormente com base em Santos (2009). Tem o objetivo de identificar as representações sociais, o seu núcleo central e o sistema periférico, sobre as atividades avaliativas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), dos acadêmicos das três últimas etapas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES investigada, pautada na Teoria das Representações Sociais, na Teoria do Núcleo Central e na Associação Livre de Palavras. Essa última se baseia na investigação das representações sociais a partir das palavras evocadas pelos participantes da pesquisa. Para a obtenção dessas palavras evocadas foi utilizada uma

frase indutora, o que propicia enfatizar as representações que os sujeitos constroem do objeto analisado.

2.3.1 Procedimento de coleta e análise de dados

Considerando os objetivos e o referencial teórico-metodológico, a investigação se desenvolveu a partir de estudo bibliográfico, documental e de pesquisa de campo.

O estudo bibliográfico visa fundamentar teoricamente a pesquisa. Segundo Flick (2009, p. 62), o estudo bibliográfico inclui “literatura teórica sobre o tema de estudo; - literatura empírica sobre pesquisas anteriores na área do estudo ou em áreas similares; - literatura metodológica sobre como utilizar os métodos escolhidos; - literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas.”

O estudo documental incluiu a análise de documentos, tais como: os documentos legais sobre EaD, a proposta de EaD da instituição pesquisadas, o Projeto Pedagógico e plano de ensino das disciplinas do curso de Ciências Biológicas, visando situar o objeto desse estudo – a avaliação nesse contexto.

O campo de pesquisa é uma IES, que possui como sede o *campus* em Uberaba-MG e com vários polos de Educação a Distância distribuídos no Brasil. A escolha foi motivada devido ao seu pioneirismo na implantação da EaD, em Minas Gerais, como o Projeto Veredas, como também pelo uso relativamente recente da plataforma virtual própria da IES, como local de atividades pontuadas e, portanto, parte constituinte da avaliação dos discentes.

Na pesquisa de campo, encaminhamos um questionário a 180 acadêmicos das etapas finais do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que se encontravam com turmas em curso da IV a VI etapa. De acordo com Gray (2012, p. 275), "os questionários são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada".

Esse questionário³ (Apêndice A) é constituído de 20 questões, sendo duas abertas e 18 fechadas, abordando o perfil, a avaliação no curso e a avaliação no AVA. Uma das questões utilizou a técnica de Associação Livre de Palavras, com a seguinte frase indutora: "A Avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)". A partir dessa frase indutora, o aluno necessitaria elencar três palavras que surgiram à mente ao lê-la. Em seguida, o

³ Antes de sua aplicação, o referido questionário foi submetido à apreciação e, posteriormente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

participante da pesquisa deveria apontar qual das três palavras citadas na questão anterior ele julgaria a de maior relevância no tema abordado, justificando a escolha.

Desse material encaminhado aos polos presenciais, apenas 80 questionários retornaram preenchidos com os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além da aplicação do questionário, para complementar os dados, foi realizada uma entrevista do tipo grupo focal com 8 participantes de uma turma da etapa IV no polo presencial de Barbacena. “Uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas” (PATTON, 2002, *apud* FLICK, 2009, p. 181).

2.3.2 A análise dos dados

Os dados obtidos no questionário foram planilhados e analisados por meio do Excel e do *software - Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse de Évocations - EVOC*. Esse último permitiu identificar o possível núcleo central e o sistema periférico da representação social da avaliação no Ambiente Virtual dos licenciados de Ciências Biológicas da IES pesquisada, a partir das palavras evocadas na questão de associação livre.

O *software* EVOC foi desenvolvido por Pierre Vergès e sua equipe e, trata-se de um programa que analisa a frequência com que um vocábulo é citado dentre as respostas dos participantes e, a constância com que essa palavra é evocada como a mais importante.

Segundo Sarubbi Júnior *et al* (2013, p. 25), a utilização de *softwares* é vantajosa ao pesquisador, pois representa:

[...] uma economia de tempo, que é precioso durante o desenvolvimento de uma pesquisa; a facilitação do processo de codificação de dados; além da capacidade de realizar as mais diversas tarefas de ordenamento, estruturação, recuperação e visualização desses dados.

Ainda, de acordo com o autor, a utilização de *softwares* contribui para a execução e a efetivação da pesquisa e, propicia a exatidão no tratamento dos dados inquiridos pelo pesquisador. O emprego desse recurso tecnológico é bem aceito e apropriado nas pesquisas no campo de estudo das representações sociais.

De acordo com Sarubbi Júnior *et al.* (2013), ao rodar o *software*, são desenvolvidos os cálculos estatísticos e, são construídas as matrizes de ocorrência, as quais possibilitam a construção do quadro composto por quatro quadrantes. Esse quadro gerado pelo programa é denominado de Quadrante de Vergès e, possibilita analisar e discutir os resultados obtidos, fundamentando-se na Teoria do Núcleo Central.

Para obtenção dos dados que definiram o Núcleo Central e os Elementos Periféricos das representações sociais, objeto desta pesquisa, solicitamos na questão de número 15 do questionário aplicado, que os participantes informassem 3 palavras que viessem a mente ao ler a seguinte frase indutora: “A Avaliação no Ambiente Virtual (AVA)”, usando a técnica da Associação Livre de Palavras.

De acordo com Sarubbi Júnior *et al.* (2013 p. 41), a pergunta indutora tem como função incentivar que o acadêmico responda espontaneamente, sem a preocupação de tentar procurar a resposta certa para o interlocutor, mascarando suas reais percepções acerca do assunto.

As palavras foram inseridas, respeitando a sequência informada e, o vocábulo que foi destacado como o mais importante pelo participante, recebeu um asterisco para destacá-lo quanto à essa classificação.

O EVOC é composto por um conjunto de 14 programas, que possuem a finalidade de analisar as evocações inseridas. Entretanto, utilizamos apenas cinco programas na apuração de nossa pesquisa, que são: *Lexique*, *Trievoc*, *Rangmot*, *Listevoc* e *Rangfrq*.

O *Lexique* (léxico) é responsável pela organização dos dados inseridos e, após sua execução, o *software* informa o número total de sujeitos, evidenciado pela quantidade de linhas. O número de evocações totais é calculado por meio da multiplicação entre o número de sujeitos e a quantidade de colunas.

O *Trievoc* realiza a triagem do banco de dados, apresentando os números de registros de entrada e de registros de saída, com base no total de palavras que foram inseridas.

No programa *Rangmot* é calculada a Ordem Média de Evocação a partir da frequência. Dessa forma é informada a frequência como parâmetro de análise, ou seja, a partir daquele índice a palavra é listada. A partir desse processamento, é gerada uma lista com a média, enfatizando o número de vezes que essa palavra foi evocada e a constância na qual ela assume determinada posição. Ainda nesse programa, é possível analisarmos o número de palavras evocadas e com qual frequência elas foram evocadas por meio da consulta das linhas da lista, sendo que, na primeira linha, é indicado quantas vezes aparecem as palavras menos frequentes. Entretanto, na última linha, estão dispostas as palavras que surgem com mais

frequência. A seguir (Figura 3), temos um exemplo de como ficou organizada a lista de frequências gerada por esse programa a partir dos dados de nossa pesquisa.

Figura 3 - Lista de distribuição de frequências.

```

Nombre total de mots differents : 110
Nombre total de mots cites      : 245

moyenne generale : 2.09

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse
Primeira linha 1 * 75 75 30.6 % 245 100.0 %
                2 * 12 99 40.4 % 170 69.4 %
                3 * 5 114 46.5 % 146 59.6 %
                4 * 5 134 54.7 % 131 53.5 %
                5 * 3 149 60.8 % 111 45.3 %
                6 * 2 161 65.7 % 96 39.2 %
                7 * 1 168 68.6 % 84 34.3 %
                8 * 1 176 71.8 % 77 31.4 %
                10 * 4 216 88.2 % 69 28.2 %
                14 * 1 230 93.9 % 29 11.8 %
Última linha 15 * 1 245 100.0 % 15 6.1 %

```

Fonte: Arquivo da autora.

A primeira linha da lista relaciona-se às palavras menos evocada. Em nosso exemplo, verificamos que 75 palavras foram evocadas apenas uma única vez. Sendo assim, concluímos que essas 75 palavras, representam aproximadamente 30,6% do número total de palavras evocadas. Em contrapartida, na última linha temos a representação de uma única palavra que foi evocada 15 vezes nas respostas obtidas por meio dos questionários.

Na sequência o programa *Listevoc* cria uma lista na qual é colocada em evidência cada evocação e, com quais respectivas palavras ela foi citada pelo sujeito (Figura 4). Dessa forma, é possível analisar, se um vocábulo foi citado mais de uma vez associado a uma palavra específica.

Figura 4 - Exemplo de resultado de Listevoc para a palavra "importante".

MOT : importante

 1ótimo 2*criativo 3importante
 1*importante 2avaliação 3cansativo
 1bom 2importante 3*satisfatória

Fonte: Arquivo da autora.

No exemplo acima (Figura 4), verificamos que a palavra "importante" foi citada três vezes, quando questionamos sobre a avaliação no AVA. Entretanto, apenas uma única vez essa palavra esteve presente na primeira posição.

O *Rangfrq* cria um quadro de quatro casas ou quadrantes, em função da frequência intermediária, da frequência mínima das palavras evocadas e da média ponderada da ordem das evocações, *rang* médio.

2.3.3 O que representa cada quadrante?

O primeiro quadrante (Figura 5) é composto por palavras que foram citadas com muita frequência entre os entrevistados e, posicionada diversas vezes como primeira evocação. Portanto, o primeiro quadrante representa o núcleo central de nossa pesquisa.

De acordo com Sá (1996 p. 22), o núcleo central apresenta as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação;
4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Figura 5 - Esquema representativo da organização de resultados obtidos no uso do programa EVOC para evocação livre.

		Evocação	
		1º quadrante Elevada evocação Elevada frequência	2º quadrante Baixa evocação Elevada frequência
Frequência		3º quadrante Elevada evocação Baixa frequência	4º quadrante Baixa evocação Baixa frequência

Fonte: Adaptado de NAIFF e NAIFF (2005, p. 112).

No segundo quadrante estão representados os elementos da primeira periferia e, essa posição revela que essas palavras estão mais propensas a futuramente fazer parte do Núcleo Central, dependendo do trabalho realizado nesse sentido. O terceiro quadrante é denominado de elementos de contraste e, é representado por elevada evocação, mas por apenas alguns participantes. Sendo assim, constitui-se uma frequência baixa. Por último, o quarto quadrante é representado por palavras que foram pouco evocadas (na primeira posição) e poucas vezes. Acredita-se que no quarto quadrante encontramos os indícios da ancoragem de uma determinada representação social.

A sequência na qual cada palavra foi evocada apresenta peso diferente das demais. Ou seja, a primeira evocação apresenta peso 1, a segunda evocação peso 2 e a terceira evocação peso 3 nos cálculos matemáticos. Por esse motivo, a ordem que das palavras informadas pelo participante constituiu as três colunas com esses dados.

O rang constitui uma média ponderada da ordem de evocação, que representa a frequência ou o número de vezes que ela aparece em cada posição.

Para exemplificarmos como ocorre o cálculo da média ponderada, consideraremos a palavra *atividades*, obtida em nosso questionário, presente no terceiro quadrante da figura 6 (p. 71).

Como 4 respondentes assinalaram essa palavra como a mais importante, portanto, na primeira posição; 2 na segunda posição e nenhum na terceira, o cálculo é realizado do seguinte modo:

$$\frac{4 \times 1 + 2 \times 2}{6} = 1,333$$

Assim, a evocação média da palavra atividade é de 1,333.

Assim, para a análise dos dados, com a intenção de alcançarmos o máximo de amplitude para poder identificar e compreender as representações sociais dos alunos sobre a avaliação no AVA, objeto de esta investigação, utilizamos a técnica da triangulação das três diferentes fontes de dados – as questões abertas e fechadas do questionário, inclusive os dados de perfil; a associação livre de palavras, tratada pelo EVOC, e o material obtido por meio do grupo focal pesquisadas. Essa técnica de triangulação, segundo Triviños (2008, p. 138) tem o objetivo de:

[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significações culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macro realidade social.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados e a sua análise a partir dos aportes teóricos escolhidos.

3. ANÁLISE DE RESULTADOS

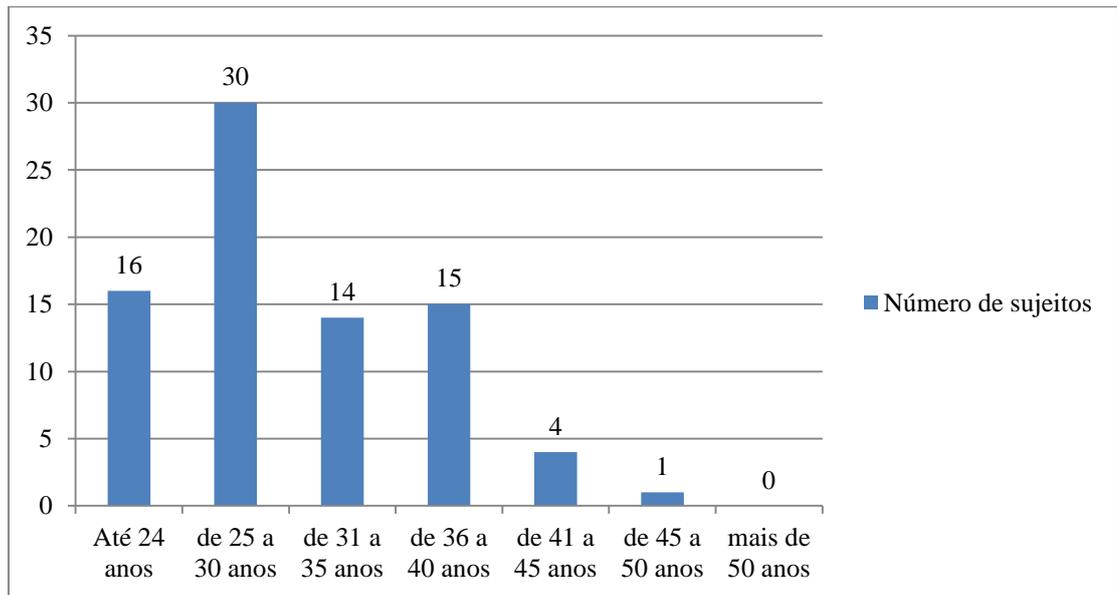
Nesse capítulo discorreremos sobre a análise dos resultados obtidos por meio dos questionários, da associação livre de palavras, tratada pelo EVOC e do grupo focal, fazendo a triangulação dessas fontes. Primeiramente é traçado o perfil dos educandos entrevistados, revelando tanto questões socioeconômicas, quanto as motivações que permearam a escolha pela licenciatura na modalidade EaD. Em se tratando de representações sociais de um grupo, a identificação de seu perfil é fundamental para contextualizá-las, uma vez que sua elaboração tem a influência da subjetividade dos sujeitos.

Posteriormente, apresentamos os resultados expostos pelos educandos, quando foram questionados quanto a suas representações sobre a avaliação no AVA. Na sequência, discutimos as representações dos alunos sobre o AVA, enquanto ambiente de preparação para a avaliação presencial. Por último, expomos alguns esclarecimentos que os participantes do grupo focal concederam, sobre suas percepções em relação à avaliação no AVA.

3.1 Perfil do licenciando

O perfil do acadêmico do curso de Ciências Biológicas é constituído por 80% de mulheres, sendo que a maioria encontra-se na faixa etária que vai até os 30 anos, embora encontremos alunos que têm até 50 anos. Essa distribuição das idades mostra que a EaD permite o acesso de um público que está fora da faixa etária em que os estudantes normalmente frequentam o ensino superior presencial.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes, alunos do curso de Ciências Biológicas



Fonte: Arquivo da autora.

Quanto à escolaridade dos pais dos licenciandos, notamos que mais de 50% possui apenas o ensino fundamental incompleto e que 25% dos pais são trabalhadores rurais e 25% das mães são donas de casa, o que indica que as licenciaturas na modalidade EaD atingem pessoas de nível socioeconômico e cultural mais baixo.

A renda familiar dos acadêmicos concentra-se entre um e três salários mínimos (R\$ 724,00 a R\$ 2.172,00), conforme podemos verificar na tabela 4.

Tabela 4 - Renda total da família

Renda total mensal da família	Número de sujeitos
Até R\$ 724,00	12
De R\$725,00 até R\$1.448,00	28
De R\$1.449,00 até R\$2.172,00	17
De R\$2.173,00 até R\$2.888,00	3
De R\$2.889,00 até R\$3.612,00	12
Mais de R\$3.612,00	6
Não respondeu	2
Total	80

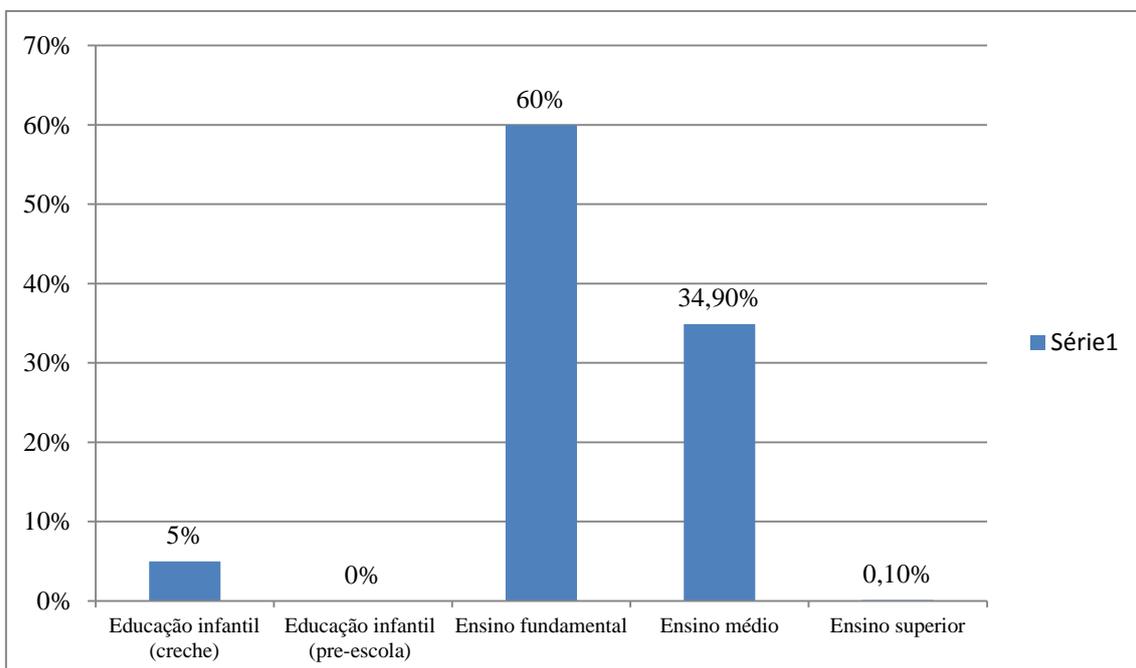
Fonte: Arquivo da autora.

Constatamos por meio do questionário que 87,18% dos licenciandos desenvolvem, concomitantemente aos estudos e, alguma atividade remunerada. Entretanto, dentre esse

percentual, 28,20% necessita do auxílio de familiares para cumprir com seus compromissos financeiros.

Com relação às atividades de trabalho, questionamos também se os educandos já exerciam atividades docentes e, diante dessa indagação, obtivemos que 45% dos participantes já atuam nas salas de aula, mesmo não tendo concluído o curso de licenciatura. Dentre esses professores, 94,9% atuam na Educação Básica, sendo que a maioria no Ensino Fundamental, 60% (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Níveis de ensino em que os acadêmicos de Ciências Biológicas atuam enquanto docentes



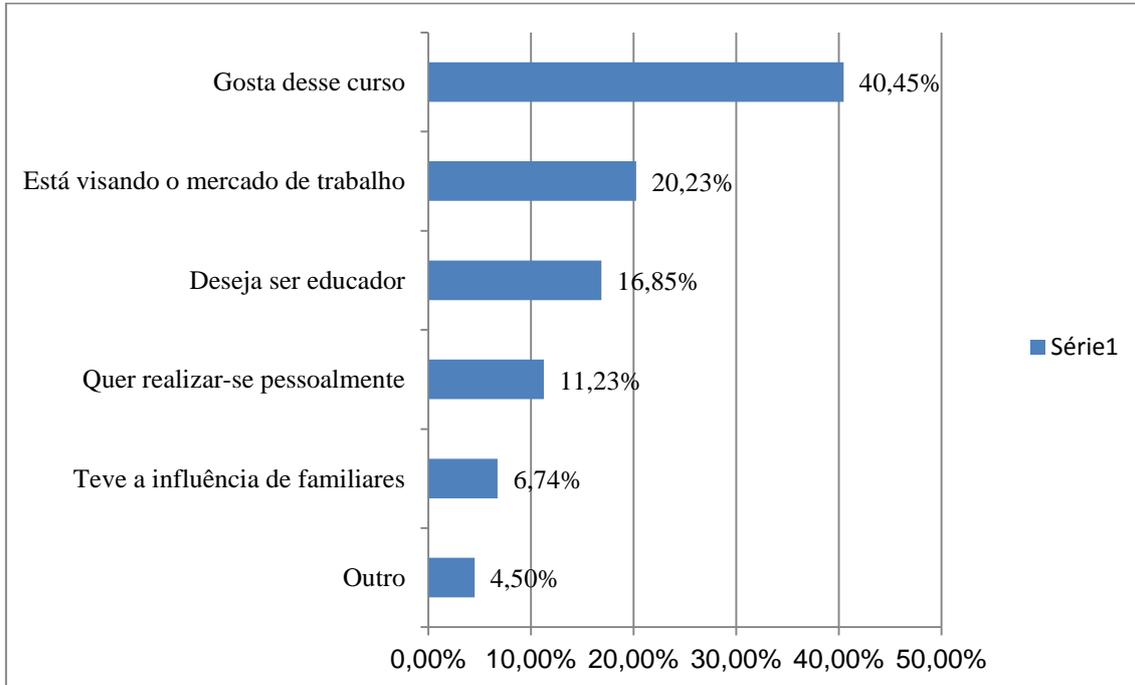
Fonte: Arquivo da autora.

Do número total de pesquisados, 51,7% lecionam as disciplinas de Biologia e Ciências e os demais estão dispersos em disciplinas diversas como: Matemática, Física, Português, dentre outras. Referente às outras atividades laborais, que não a docência, encontramos licenciandos que desenvolvem trabalhos nas áreas: ambiental, laboratorial e de saúde.

Outro fator que despertou nossa atenção refere-se à escolha do curso, pois 40,45% optaram pelo curso por identificar-se com ele. Entretanto, apenas 16,85% dos entrevistados almejam a docência, conforme consta no gráfico a seguir (Gráfico 3). Indagamos, portanto, se esse alto percentual de licenciandos (83,15%), que não manifestaram o desejo de ser educadores, como força motriz de sua escolha acadêmica (apesar de cursarem uma

licenciatura), não seria um dos fatores que reflete o baixo rendimento desses educandos nos componentes de formação pedagógica, conforme observamos em nossa atuação no curso. Acreditamos que esse dado revelado mereça uma futura pesquisa.

Gráfico 3 - Razões que motivaram a escolha pelo curso de Ciências Biológicas



Fonte: Arquivo da autora.

Com relação à escolha pelo curso na modalidade EaD, percebemos que cerca de 60,9% dos entrevistados (41 participantes) afirmaram que optaram pelo curso à distância, devido à flexibilidade de horários para estudo, ao invés de frequentar diariamente uma instituição que oferta o curso na modalidade presencial (Tabela 5). Os estudos e a realização de atividades no AVA são desenvolvidos assincronamente e, portanto, permitem que o educando concilie sua formação acadêmica com outros compromissos como os laborais, familiares, dentre outros. Já 21,7% dos participantes, afirmaram em seus questionários que a escolha pelo curso à distância foi motivada por não haver instituição que ofertasse ensino presencial em sua cidade. Quanto à dificuldade de acesso, devido à distância, pudemos notar que ela foi mais citada nos polos localizados em cidades mais distantes dos grandes centros urbanos, insinuando, portanto, uma possível ausência de outras IES nessas localidades.

Na sequência, indagamos quais foram os quesitos motivadores pela opção de cursar a graduação na modalidade EaD, obtendo o seguinte resultado (Tabela 5).

Tabela 5 - Motivação pela escolha de uma graduação na modalidade EaD

Motivos	Frequência
Flexibilidade de horários/conciliar outras atividades	41
Inexistência de curso no local (rural)	13
Comodidade	11
Distância do local de moradia	7
Atividades <i>online</i>	3
Custo	3
Acessibilidade	5
Facilidade para estudar	2
Falta de opção	2
Encontros presenciais semanais	1
Qualidade da IES	1
Única oportunidade	1
Total	90

Fonte: Arquivo da autora.

A tabela acima apresentou mais de noventa resultados, porque alguns participantes elencaram mais de um motivo para justificar sua escolha pela modalidade a distância.

3.2 Atividades e recursos de avaliação no AVA

Com relação à avaliação no AVA, solicitamos aos acadêmicos que assinalassem três alternativas que representassem o tipo de atividade avaliativa mais frequente em seu curso. Dessa forma, obtivemos como a resposta mais citada, na alternativa 16 do questionário, a participação em fóruns (Tabela 6).

Tabela 6 - Atividades de avaliação inseridas no AVA, na perspectiva dos alunos

Atividades avaliativas do AVA	Frequência	%
Participação em fóruns	59	75,6%
Dissertativas (questões abertas)	49	62,8%
Testes (questões fechadas)	47	60%
Construção de textos reflexivos, realizados a partir de temas estudados	30	38,4%
Registro de aprendizagem significativas para a formação docente ocorridas durante o curso	23	29,5%
Relatórios de aulas teóricas e práticas	9	11,5%

Fonte: Arquivo da autora.

A explicação para a indicação da participação no fórum, a mais citada, foram encontradas na dinâmica do grupo focal (Apêndice C), em que foram enfatizados como pontos positivos: a interação entre professor-aluno e aluno-aluno (sujeito 221). Ainda foi citado que, essa estratégia avaliativa permite desenvolver discussões que envolvem a interdisciplinaridade (sujeito 224). Também foi ressaltada que a diversidade de assuntos trabalhados agrega positivamente na aprendizagem (sujeito 222). Acrescenta-se ainda o fato de que essa atividade avaliativa corresponde a 1/4 da pontuação destinada à avaliação no AVA.

Com relação ao fórum, foi elencado como ponto negativo o prazo escasso para participação, uma vez que há várias questões encerrando simultaneamente ao final de cada quinzena, coincidindo com o mesmo período de vigência do fórum (sujeitos 223, 224 e 225). Devido a esse aspecto, os participantes revelaram que muitas vezes participam da discussão no fórum apenas próximo ao seu encerramento. A participação, quando ocorre, é motivada pela alta pontuação (sujeitos 221 e 222). Outro aspecto negativo com relação a essa estratégia, foi a afirmação de que há pouca mediação dos professores-tutores (sujeito 224).

Em seguida, nas respostas dos participantes são indicadas as questões dissertativas e os testes, que também são pontuados. Inferimos que a construção de textos reflexivos e o registro de aprendizagens significativas durante o curso tenham aparecido com menor frequência, porque são atividades não pontuadas, e os relatórios de aulas teóricas e práticas não dispõem de ferramenta para postagem.

Tabela 7 - Recursos que favorecem a avaliação no AVA

Recursos	Frequência	%
<i>Links</i>	47	60%
Figuras (desenhos/fotos)	47	60%
Objetos de aprendizagens (vídeos, simulações e áudios)	35	45%
Textos na Biblioteca Virtual do componente	28	36%
Textos na Biblioteca Virtual da Pearson	20	26%
Videoaulas	19	24%
Gráficos	14	18%
Tabelas	7	9%

Fonte: Arquivo da autora.

A partir da observação das atividades de avaliação inseridas no AVA, pode-se compreender o porquê dos *links*, das figuras e dos objetos de aprendizagem serem os mais citados, dentre os recursos que favorecem a avaliação no AVA (Tabela 7) – constituem

recursos de fácil acesso - alguns inseridos no próprio contexto das questões, e, muitas vezes, essenciais para a obtenção das respostas.

Os textos disponíveis na Biblioteca Virtual do componente são citados por 1/3 dos respondentes, porém a observação dessa ferramenta nos permitiu verificar que os recursos tecnológicos para sua utilização não favorecem a busca.

Tabela 8 - Ações após a correção da avaliação no AVA

Proposições	Sim	%
Sempre toma conhecimento da correção feita	72	91%
Realiza o reestudo	77	99%
Tem oportunidade de ampliar/aprofundar as suas aprendizagens	69	90%
Procura ajuda do professor para sanar suas dificuldades	49	64%
Recebe orientações suficientes para construir aprendizagens que não foram satisfatórias	38	52%

Fonte: Arquivo da autora.

Em sua grande maioria, os participantes afirmam tomar conhecimento da correção e realizar o reestudo (Tabela 8), tendo assim, a oportunidade de ampliar e aprofundar suas aprendizagens. Entretanto, a atuação do professor não atinge a todos, porque não procuram a ajuda do professor ou não recebem as orientações suficientes para sanar as dúvidas, conforme nos mostra a nossa atuação no curso.

3.3 Análise do núcleo central e elementos periféricos das representações sociais sobre a avaliação – EVOC – o ponto de partida

As três palavras evocadas a partir da expressão indutora: “A avaliação no Ambiente Virtual (AVA) ” foram submetidas ao *software* EVOC, conforme já descrito anteriormente. Após o tratamento e o processamento dos dados pelo programa, obtivemos o seguinte resultado (Tabela 9):

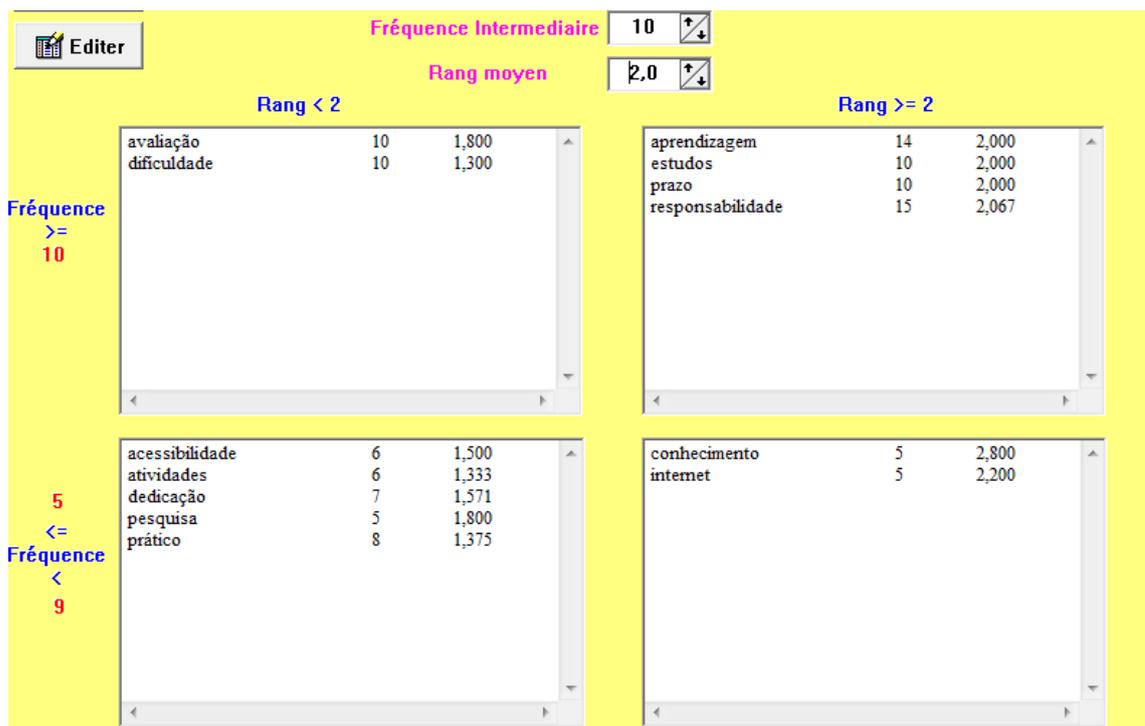
Tabela 9 - Resumo do processamento de dados pelo EVOC

Síntese do processamento - EVOC	
Número de palavras inseridas	245
Número de palavras diferentes	110
Média de evocação por participante	2,09
Total de sujeitos que responderam a questão	78

Fonte: Arquivo da autora.

Para processar o *Rangfrq*, que cria o quadro de quatro casas ou quadrantes, foi estabelecida a frequência intermediária igual a 10, e a média ponderada da ordem das evocações, *rang* médio, igual a 2,0 (Figura 6).

Figura 6 - Representação do núcleo central e os elementos periféricos após a inserção de dados no EVOC.



Fonte: Arquivo da autora.

Nesta figura, no primeiro quadrante está o núcleo central das representações sociais dos alunos pesquisados sobre a avaliação e nos demais o sistema periférico. Esses quadrantes e os seus significados serão analisados a seguir, com as contribuições de questões do questionário e do grupo focal.

3.3.1 Análise dos quadrantes e as justificativas dos participantes

Com o intuito de compreendermos as palavras presentes em cada quadrante, elaboramos quadros para cada um deles, nos quais trazemos os significados das palavras evocadas atribuídos pelos sujeitos (Questão 15 b).

Na primeira coluna estão identificadas as palavras presentes em cada quadrante gerado pelo EVOC. Na segunda coluna, estão agrupados sujeitos que apontaram a palavra destacada dentre as três citadas no questionário. A terceira coluna contém a organização das justificativas apresentadas pelos respondentes. Esses sujeitos são agrupados em uma única célula, quando as justificativas informadas para aquela palavra evocada possuem o mesmo significado.

Primeiro quadrante

No primeiro quadrante (Quadro 2), estão as palavras com frequência maior ou igual a 10 e a ordem de evocação menor que 2. A palavra *avaliação* tem frequência igual a 10 e média da ordem de evocação 1,800, enquanto a palavra *dificuldade* tem frequência igual a 10 e média da ordem de evocação igual 1,300. Essas palavras constituem o núcleo central das representações sociais dos alunos sobre a avaliação no AVA.

Quadro 2 - Primeiro quadrante

Palavra	Identificação dos sujeitos	Justificativa
Avaliação	Sujeito 221 Sujeito 222	Forma de reconhecer o que se aprendeu.
	Sujeito 224	A avaliação no AVA é avaliação, ou seja, uma forma de "observar como está o estudo durante a aprendizagem."
	Sujeito 228	"Ajuda a avaliar os estudos."
	Sujeito 229	"Aproxima o que é aprendido com a prática."
	Sujeito 225	"Colher dados."
Dificuldade	Sujeito 105	"Pesado."
	Sujeito 217	"Dificuldade em se adequar ao ambiente virtual."
	Sujeito 220	"Alguns componentes não temos aula e fica difícil desenvolver as atividades."
	Sujeito 659	Porque não tem

		acompanhamento do professor.
	Sujeito 660	Dificuldade em estudar. Dificuldade nas avaliações. Dificuldade em acesso à internet.
	Sujeito 661	"Superação."
	Sujeito 662	A forma como o reestudo retorna, misturando questões certas com as quais errou, induz ao erro nas questões corretas.
	Sujeito 664	"Não é fácil realizar todas as atividades sozinho."
	Sujeito 665	"Em alguns componentes fica difícil de aprender sem aula presencial."
	Sujeito 666	"O nível do difícil. Falta assistência. Falta acompanhamento."

Fonte: Arquivo da autora.

Analisando as justificativas para a escolha da palavra *avaliação*, presente no primeiro quadrante, portanto pertencente ao núcleo central das representações sociais desses alunos, percebemos que a avaliação no AVA é para eles um momento de avaliação da aprendizagem no curso. Há evidências de que ela é diagnóstica, quando afirmam que ela permite reconhecer o que foi aprendido, aproximar o aprendido com a prática e colher dados, portanto, conforme compreendido por Luckesi (2011), é formativa. No grupo focal, pudemos referendar essas evidências.

Quadro 3 - Respostas do grupo focal sobre a avaliação no AVA

Sujeito 220	Eu acho a avaliação do AVA até tranquila, até certo ponto, porque quando se estuda à distância é necessária muita pesquisa .
Sujeito 221	O AVA é uma excelente ferramenta com relação ao nosso aprendizado, visto que nos encontros presenciais nós não temos acesso ao conteúdo que é cobrado nas avaliações presenciais e, sim no AVA. Nosso maior suporte de aprendizagem está sendo o AVA , as discussões dos fóruns. As questões discursivas. Elas exigem pesquisar e aprender. A gente só escreve ali aquilo que aprendeu.
Sujeito 223	Para responder as questões discursivas a gente está estudando .
Sujeito 224	Eu acho que no AVA a gente acaba aprendendo mais porque a gente tem como usar outras ferramentas. A gente pesquisa . A gente tem o que não tem na avaliação presencial. O fórum é interessante da gente participar. Por meio dele eu estava descobrindo novos assunto nele.

Fonte: Arquivo da autora.

Com relação à palavra *dificuldade*, também presente no núcleo central, os significados a ela atribuídos giram em torno da questão da mediação na EaD, pois, em virtude da não presencialidade, os participantes alegam que não há um acompanhamento satisfatório, o que conduz a problemas na resolução das atividades. Indicam também dificuldades operacionais como a adequação ao ambiente e o acesso à internet. No grupo focal, acrescentam ainda a questão do curto tempo para a realização das atividades e a baixa pontuação atribuída a elas no cômputo geral da avaliação.

Quadro 4 - Respostas do grupo focal sobre as dificuldades no AVA

Sujeito 220	<p>Isso, eu acho. Porque, olhe, para quem é, trabalha fora, no caso da maioria, tem filhos, tem casa, e às vezes, sempre alguns tem algum serviço depois, é muito curto.</p> <p>Se a gente for aprofundar no estudo do AVA, em um exercício determinado; - eu vou falar de Bioestatística - eu praticamente perdi o tempo de postagem dos exercícios do AVA. Por que? Porque eu queria aprender, mas eu não podia dedicar tanto tempo por causa dos outros conteúdos. Mas assim, flui, acaba que flui.</p> <p>Eu acho que prepara. Entendeu? Mas tem um porém, eu acho muito baixo peso das questões, o valor entendeu? Atribuído às questões. O peso é muito baixo.</p>
Sujeito 221	<p>No entanto, fizemos a Avaliação Presencial, logo no segundo tempo, e foi cobrado justamente o que estávamos pedindo explicação.</p>
Sujeito 223	<p>Não estou tirando o mérito do fórum, só não participei dele todo por que foi muito corrido. Quando eu consegui eliminar meus exercícios, quanto eu fui postar meus fóruns já tinha fechado.</p> <p>Porque aí no AVA, somos nós que fazemos, nós que procuramos e nós que nos ensinamos.</p>
Sujeito 225	<p>Já aconteceu no meu caso de eu não me preocupar com a atividade, por que vem uma seguida da outra. Aí vou deixando, porque penso, vou adiantar aqui e depois vou participar do fórum, e depois, o que acontece? Chega no fórum, no final às vezes, nem tenho tempo para participar dos fóruns. Porque a gente foca ali, na atividade, depois em estudar para a prova. Eu trabalho. E o tempo do fórum, igual ela falou, acaba sendo muito pouco.</p>

Fonte: Arquivo da autora.

A presença dessas duas palavras no núcleo central, *avaliação* e *dificuldades*, nos apontam para uma contradição, pois ao mesmo tempo em que a avaliação no AVA contribui para a aprendizagem, ela está submetida a condicionantes que trazem dificuldades – os limites de tempo, a pontuação e a forma mediação. Contradição que pode ser entendida, no sentido dialético, como unidade e luta dos contrários e não “coisas” opostas que pertencem a objetos distintos.

Assim, o núcleo central das representações sociais desse grupo parece indicar que elas se objetivam e ancoram nas próprias vivências desses sujeitos durante o curso na modalidade à distância.

Segundo quadrante

No segundo quadrante (Quadro 5), estão as palavras com frequência maior ou igual a 10 e a ordem de evocação maior ou igual a 2. A palavra *responsabilidade* foi a mais frequente, porém sua média da ordem de evocação é de 2,067, o que a conduziu para o segundo quadrante, assim como a palavra *aprendizagem*, que é a segunda mais frequente, mas com a média da ordem de evocação igual 2,000. As palavras *estudos* e *prazo* obtiveram a mesma frequência, 10, e a mesma média de ordem de evocação, 2,000.

Quadro 5 - Segundo quadrante

Palavra	Identificação dos sujeitos	Justificativa
Aprendizagem	Sujeito 979	Objetivo principal do AVA.
	Sujeito 219 Sujeito 222 Sujeito 878	Novos modos de conhecimento.
	Sujeito 221	Vida é um intenso aprendizado.
	Sujeito 663	
	Sujeito 223 Sujeito 441 Sujeito 979 Sujeito 980	AVA - oportunidade de aprendizagem.
	Sujeito 661	Exige superação.
	Sujeito 665	Forma de estudar em casa.
Estudos	Sujeito 107 Sujeito 112 Sujeito 439	Aprimorar; adquirir conhecimento.
	Sujeito 107	Adquirir experiência.
	Sujeito 112	Dedicação.
	Sujeito 666	Imprescindível.
	Sujeito 876	AVA é uma ferramenta de estudo.
	Sujeito 103	Leitura.

Prazo	Sujeito 225	Escasso para realizar as tarefas.
	Sujeito 439 Sujeito 440 Sujeito 877	Pontualidade.
	Sujeito 546 Sujeito 552 Sujeito 555	Flexibilidade.
	Sujeito 551	Oportunidade; dedicação.
Responsabilidade	Sujeito 113 Sujeito 437 Sujeito 546 Sujeito 555	Comprometimento pessoal.
	Sujeito 114	Imprescindível para a EaD
	Sujeito 548	Tempo.
	Sujeito 551	Atenção ao que se faz.

Fonte: Arquivo da autora.

Conforme já exposto no capítulo anterior, no segundo quadrante, estão palavras que poderão caminhar para o núcleo central. Isso parece ter coerência, pois se a avaliação no AVA é formativa, como há indícios, ela aponta para a aprendizagem. Como ocorre na modalidade EaD, exige do aluno responsabilidade com relação ao estudo e aos prazos estabelecidos.

Pelas justificativas para a escolha dessas palavras e o significado a elas atribuído, apresentadas no Quadro 5, e pelas falas expressas no grupo focal, podemos inferir que o AVA é realmente um ambiente de aprendizagem, portanto, também de avaliação - uma ferramenta imprescindível para o estudo e para a aquisição de conhecimentos. A responsabilidade é compreendida como comprometimento pessoal, necessária para a aprendizagem, quando ela se realiza em espaços e tempos flexíveis, mas com prazos determinados.

Terceiro quadrante

No terceiro quadrante (Quadro 6), foram elencadas palavras com frequência maior ou igual a 5 e menor que nove e, média da ordem de evocação menor que 2. Nesse quadrante, aparecem palavras com elevada ordem de evocação e baixa frequência, portanto, é um quadrante denominado de *zona de contraste*. As palavras que aparecem nessa zona, embora tenham menor frequência, quando evocadas, aparecem nas primeiras posições. Podem indicar

a existência de um ou mais subgrupos, exprimindo o contraste de ideias entre pequeno e grande grupo. (SARUBBI *et al*, 2013).

Neste estudo, aparecem nesse quadrante as palavras: *prático* com frequência 8 e média de evocação 1,375; *dedicação*, frequência 7 e média 1,571; *acessibilidade*, com frequência 6 e média 1,500; *atividades* frequência 6 e média 1,333 e *pesquisa* 5 frequência 1,800.

Quadro 6 - Terceiro quadrante.

Palavra	Identificação dos sujeitos	Justificativa	
Acessibilidade	Sujeito 112	Pontuação.	
	Sujeito 330	Não informado.	
	Sujeito 444 Sujeito 553	"Acesso fácil, resolução em tempo hábil e aproveitamento total do aprendizado."	
	Sujeito 768	"A acessibilidade permite a troca de informações a longas distâncias."	
	Sujeito 772	Não informado.	
Atividades	Sujeito 438	"Aquisição de conhecimento."	
	Sujeito 439 Sujeito 440 Sujeito 442	"Exercícios."	
	Sujeito 445	"Por ser uma maneira de avaliação."	
	Sujeito 546 Sujeito 548 Sujeito 551 Sujeito 552 Sujeito 553 Sujeito 555	"Responsabilidade; comprometimento." Exige compromisso e assiduidade no ambiente virtual.	
Dedicação	Sujeito 549	"Um bom desempenho."	
	Pesquisa	Sujeito 101	"Internet; navegar virtualmente."
		Sujeito 106	"Compromisso; responsabilidade"
		Sujeito 108	"Ambiente de trabalho; pesquisa."
		Sujeito 110	"Pois é uma das formas mais relevantes de ensino."
Sujeito 113		"Ótimo; porque ajuda muito."	
Prático	Sujeito 106	"Compromisso; responsabilidade."	
	Sujeito 111 Sujeito 331	Reconhecimento das atividades como fator que contribui para o estudo diário.	
	Sujeito 330	O Ambiente Virtual é de fácil acesso até	

	Sujeito 334	mesmo para aqueles que não dominam a informática.
	Sujeito 332	Não informado.
	Sujeito 335	"Praticidade; objetivo."
	Sujeito 770	"O AVA proporciona praticidade no envio dos trabalhos, tornou o ambiente mais flexível. Além disso, existe o rápido acompanhamento da vida acadêmica, incluindo pontuação e mensalidade."

Fonte: Arquivo da autora.

Esse conjunto de palavras, ao ser analisado em relação ao núcleo central das representações sociais sobre a avaliação no AVA, parece contrastar com a ideia de *dificuldade*. Trata-se de um contraste numa perspectiva dialética contínua do núcleo central, conforme compreende Sá (2002), apoiando-se em Flament.

Certamente, o subgrupo cujas evocações se direcionaram para esse quadrante, não atribuem grande importância às dificuldades, mas a aspectos que dizem respeito ao fácil acesso, ao aproveitamento do aprendizado, à aquisição de conhecimentos, à possibilidade de resolver exercícios, à pesquisa, à praticidade, o que exige responsabilidade e assiduidade no ambiente virtual, conforme se pode constatar no quadro 6.

Portanto, não se pode afirmar que contrastam com a ideia de *avaliação*, presente no núcleo central, pelos sentidos que foram dados pelos sujeitos.

Quarto quadrante

Por último, o quarto quadrante (Quadro 7) é representado por palavras que foram pouco evocadas na primeira posição e evocadas poucas vezes. Segundo Vieira (2006, p. 157), "constituem os elementos periféricos mais superficiais, mais flexíveis, heterogêneos e próximos das experiências cotidianas."

Neste estudo, no quarto quadrante, estão agrupadas as palavras com frequência maior ou igual a 5 e menor que 9, e, com média de evocação maior ou igual a 2,0. São elas: *conhecimento*, com frequência 5 e média da ordem de evocação igual a 2,800 e *internet*, com frequência igual a 5 e média igual a 2,200.

A palavra conhecimento ainda que tenha sido pouco evocada e pouco indicada como importante, ela foi constatada nas justificativas e na questão 19 do questionário, o que comprova o seu caráter de flexibilidade e de heterogeneidade.

Quadro 7 - Quarto quadrante

Palavra	Identificação dos sujeitos	Justificativa
Conhecimento	Sujeito 115	O sujeito não respondeu justificou apenas as outras palavras.
	Sujeito 227	"Considero importante aprofundar os conhecimentos, pois é através dos exercícios que temos a noção do que estamos aprendendo, se estávamos assimilando os conhecimentos corretamente."
	Sujeito 335	"Adquirimos por ter que buscar cada vez mais o nosso conhecimento por conta própria."
	Sujeito 773	Informação.
	Sujeito 876	"Descobrimos novos assuntos, criamos conhecimento."
	Sujeito 878	"É entender no caso o que foi passado, estudado, é o saber."
Internet	Sujeito 105	Difícil, pesado.
	Sujeito 112	Forma de avaliação.
	Sujeito 224	Ambiente, local.
	Sujeito 441	Ambiente virtual
	Sujeito 767	Necessário para fazer.

Fonte: Arquivo da autora.

Na questão 19 do questionário, solicitamos aos respondentes que apontassem a importância da avaliação da aprendizagem no seu curso (Quadro 8). Dessa forma obtivemos os seguintes retornos:

Quadro 8 - A relevância da Avaliação da Aprendizagem segundo a análise dos respondentes

Constatações dos respondentes	Sujeitos
A avaliação é diagnóstica	Sujeito 110
A avaliação direciona o estudo	Sujeito 112
A avaliação ajuda nas dificuldades	Sujeito 113
Aumenta o conhecimento	Sujeito 114 Sujeito 217 Sujeito 220 Sujeito 439 Sujeito 651 Sujeito 664
Há o retorno (apontam o erro e "dão" dicas de correção).	Sujeito 115
Na avaliação presencial cobra-se o que está proposto no AVA.	Sujeito 219

Constatações dos respondentes	Sujeitos
A Avaliação Presencial apresenta: tempo curto, alta exigência, abrange todos os componentes, são longas.	Sujeito 220 Sujeito 221 Sujeito 222 Sujeito 223 Sujeito 224 Sujeito 226 Sujeito 227 Sujeito 228 Sujeito 443 Sujeito 659 Sujeito 665
Oficinas de apoio à aprendizagem não correspondem ao que é avaliado.	Sujeito 223 Sujeito 219
Na Avaliação Presencial, são avaliados simultaneamente todos os componentes (muitos componentes).	Sujeito 225
O AVA disponibilizar videoaulas ⁴	Sujeito 227 Sujeito 222 Sujeito 334
Incoerente	Sujeito 229 Sujeito 332
Questões mal elaboradas	Sujeito 330
Atividades do AVA satisfatórias, embora distantes da realidade da sala de aula	Sujeito 331
Falta de apoio ao estudo	Sujeito 332
Ajuda na aprendizagem	Sujeito 333 Sujeito 441 Sujeito 445 Sujeito 546 Sujeito 666
Mais encontros presenciais	Sujeito 334
Avaliações mais "puxadas"	Sujeito 335
AVA contribui para a aprendizagem	Sujeito 437 Sujeito 659
AVA prepara para a avaliação presencial	Sujeito 438 Sujeito 660 Sujeito 664
Atitudes: cumprir datas	Sujeito 440
AVA - pouco tempo para a entrega	Sujeito 445
Compreender o curso, mostrando para o aluno que ela precisa estudar mais e ter compromisso	Sujeito 548 Sujeito 550
Importante - testa conhecimento	Sujeito 549
Importante - o aluno se situa dentro do conhecimento	Sujeito 552
Importante para ficarmos mais preparados	Sujeito 661

⁴ O currículo das turmas que participaram da pesquisa, está organizado para que ocorra encontros presenciais com professores locais contratados. Nesse currículo não há a disponibilização das videoaulas gravadas na IES. As videoaulas estão vigentes a partir do currículo 1 do curso 910 - Licenciatura em Ciências Biológicas - modalidade online, conforme previsto no Projeto Pedagógico do curso.

Constatações dos respondentes	Sujeitos
Construção contínua e progressiva	Sujeito 553
Problema de devolutiva	Sujeito 554
Avaliação no AVA - gestor avaliar a aprendizagem	Sujeito 662
Importante para o desenvolvimento do aluno	Sujeito 663
Importante forma de acompanhamento do processo de formação	Sujeito 768
Claras e objetivas	Sujeito 770
Depende do aluno - é importante saber estudar sozinho	Sujeito 771
Importante - esclarece dúvidas	Sujeito 772

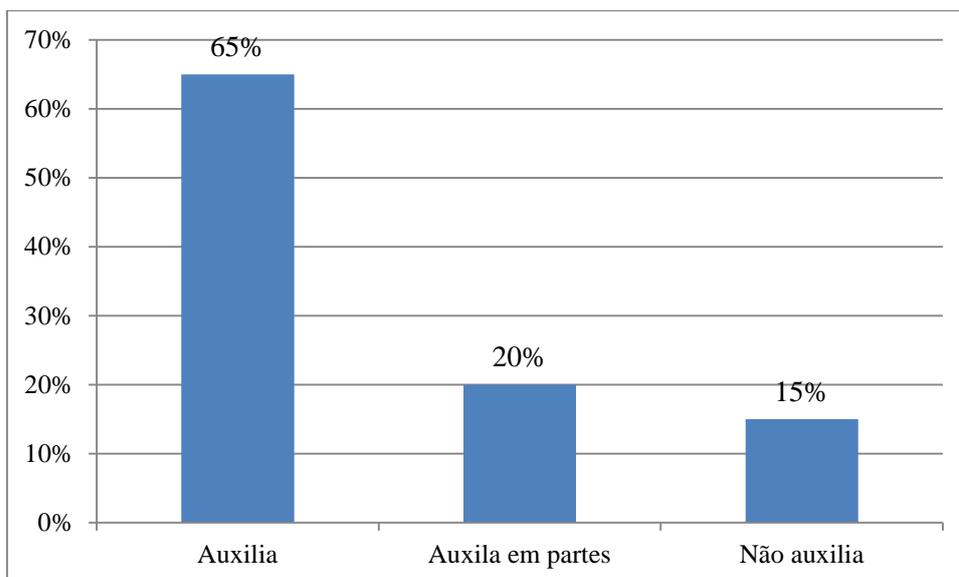
Fonte: Arquivo da autora.

Podemos notar que as respostas acima referendadas pelos acadêmicos enfatizam em sua maioria, às contribuições positivas do AVA para a construção de suas aprendizagens, inclusive para o momento da Avaliação Presencial.

Entretanto, algumas respostas convergiram para as dificuldades encontradas no instrumento denominado Avaliação Presencial. Dentre os apontamentos realizados, estão os que enfatizam a grande quantidade de componentes presentes nesta avaliação, tornando-a longa para o período realizado, assim como o alto nível exigido.

Quanto a importância do AVA na preparação para a Avaliação Presencial, questionada na alternativa 20, obtivemos os seguintes resultados (Gráfico 4):

Gráfico 4 - O AVA na preparação para as Avaliações Presenciais



Fonte: Arquivo da autora.

Nesta última questão, verificamos que 65% dos respondentes compreendem o AVA como ambiente que auxilia na preparação dos estudos para as avaliações presenciais, como afirma o Sujeito 875: "Sim, pois através das orientações de estudos, faz com que os alunos fiquem atentos aos capítulos do livro que devem ser estudados. De certa forma, a avaliação presencial é relacionada às atividades do AVA. Dessa maneira, a avaliação no AVA prepara o aluno para a avaliação presencial." Ou ainda: "Completamente, visto que o AVA trabalha todas as competências necessárias dentro de cada componente." (Sujeito 979).

Apenas 15% discordam desse enfoque e, respaldam sua posição em comentários como: "Não muito. Falta mais clareza em relação às matérias e atividades. Videoaulas deveriam fazer mais parte dos conteúdos." (Sujeito 334); E encontramos também questionamentos que divergem do caráter formativo da avaliação proposta: "Avaliar é necessário. Temos que ser avaliados, porém acho que a forma avaliativa da IES não condiz com o ensinamento proposto pela equipe docente. Infelizmente somos avaliados pela pedagogia liberal" (Sujeito 229).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse estudo cujo objetivo era compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade mineira, estão construindo sobre a avaliação da aprendizagem no AVA, podemos afirmar que há indícios de que essas representações giram em torno duas constatações: "A avaliação no AVA é formativa e difícil" e "A avaliação no AVA é momento de aprendizagem e exige responsabilidade".

A primeira constatação está ligada às palavras *avaliação* e *dificuldades*, presentes no núcleo central. A análise das justificativas e o grupo focal com relação à palavra *avaliação*, mostra que essas representações se aproximam de uma avaliação formativa, no sentido apontado pelos teóricos da avaliação. Para Villas Boas (2011), a avaliação formativa recai sobre duas ações, a primeira é a percepção dos estudantes sobre a situação em que sua aprendizagem se situa e a segunda, diz respeito a superar as lacunas. Também encontram respaldo em Luckesi (2011), quando afirma que a avaliação é diagnóstica, por natureza, e construtiva. De acordo com Vieira (2010), compreende a coleta de informações durante o processo de ensino-aprendizagem, para o melhor aproveitamento do aluno.

Entretanto, a palavra *dificuldades* remete a características da modalidade de educação a distância, em que os processos de mediação se estabelecem nos espaços virtuais, de forma flexível em relação ao tempo, como também a características próprias dos ingressam cursos de licenciaturas. Cruzando com os dados do perfil, a compreensão dessas representações se amplia, e a palavra *dificuldade* ganha sentido, pois são representações de um grupo de sujeitos em que a maioria é do sexo feminino, que tem de conciliar as atividades acadêmicas, com as laborais e as familiares. São pessoas de uma modesta origem social, que residem muitas vezes longe de locais que oferecem cursos superiores, enfrentando dificuldades até mesmo para acessar a internet.

A segunda constatação, "A avaliação no AVA é momento de aprendizagem e exige responsabilidade", é fruto das análises feitas dos sistemas periféricos das representações sociais. Como se pode constatar, no segundo quadrante do quadro de quatro casas, aparecem palavras como *aprendizagem* e *estudos* que remetem para a principal função da avaliação - promover a aprendizagem dos alunos. Portanto, a avaliação é parte integrante do processo ensino e aprendizagem e elemento fundamental da reorganização da prática pedagógica.

Porém, pressupõe responsabilidade compartilhada do professor, a quem cabe organizar as atividades de ensino, e do aluno, que tem o compromisso de realizá-las. Na EaD,

pela ausência da presença física do professor, a responsabilidade do aluno na gestão do tempo e organização dos estudos é fundamental, mas não dispensa a disponibilização de instrumentos mediadores e a organização do ensino pelo professor. Além disso, há a necessidade de criação de condições favoráveis para que a mediação ocorra.

Há indícios de que as representações sociais identificadas estão ancoradas e objetivadas nas experiências dos sujeitos, enquanto alunos de um curso superior na modalidade a distância. Há, porém o risco de que palavras como *responsabilidade* e *dedicação*, que fazem parte das representações dos alunos, conduzam a objetivações e ancoragem que se apoiem numa concepção mercantilista de EaD. Nesta concepção, a construção das aprendizagens e a formação ocorrem com condições mínimas, visando ao lucro, veiculando-se o discurso de que o aluno deve ser autodidata, dedicado e comprometido. Ou seja, ocorre a responsabilização do aluno pelo sucesso ou fracasso em suas aprendizagens, como se ela pudesse existir sem a organização adequada das atividades de aprendizagem.

Com Pesce e Brakling (2011, p. 104), reiteramos que " no processo educativo nele incluso as práticas de avaliação, essas representações devem o tempo todo, ser tematizadas para poderem ser ressignificadas. Esse processo de ressignificação implica a construção de novas representações e imagens que, mais uma vez precisarão ser tematizadas. Trata-se, portanto, de processo contínuo e permanente [...]."

As autoras ainda afirmam que, os instrumentos utilizados na modalidade à distância requerem experimentação e estudo, para que possam ser adequados para os processos de aprendizagem.

Esse estudo revelou para mim, pesquisadora, que é possível serem desenvolvidas atividades avaliativas de caráter formativo, mesmo na modalidade a distância e estas serem reconhecidas pelos discentes como elementos favoráveis à aprendizagem.

Acredito que o tema avaliação no ambiente virtual de aprendizagem, mereça futuras pesquisas, baseadas no relato de docentes, com o objetivo de compreender quais representações esses professores trazem a respeito da avaliação nesse espaço de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das Representações Sociais. In: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.

Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED). Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem_somos/. Acesso em 21 nov. 2014.

BARATELLA, Ricardo. **O portfólio na EAD**: um estudo das representações sociais dos licenciandos em Ciências Biológicas. Dissertação de Mestrado Acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

BARRETO, Lina Sandra. Educação à distância: perspectiva histórica. **Revista Estudos**, n.26, 2006. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/004483065868c59ffe898>. Acesso em: 5 out. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Editores Associados, 1999.

BOTH, Ivo José. **Avaliação**: "voz da consciência" da aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2014.

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a Distância**: EAD: interatividade e método. São Paulo: Atlas, 2011.

CHAVES, Eduardo Oscar Epprecht e Machado de Campos. Tecnologia na educação: Ensino a Distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. In: **Revista Educação** — Faculdade de Educação — PUC de Campinas, ano III, Número 07, novembro, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. 2.ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

FERRAZ, Eraldo de Souza. **Avaliação de aprendizagem no curso de pedagogia a distância da UAB/UFAL**. Dissertação de Mestrado Acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) *et al.* **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular. 2002.

GONCALVES, Lucrécia Teresa da Silva. **Entre o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA**. 2011. Dissertação de Mestrado Acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais. In: **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Représentation sociales: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

_____. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. (Org.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

_____. Representação social: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quarteto, 2001. p. 74-84.

LAFOURCADE, Pedro Dionísio. **Planejamento e avaliação do ensino**: teoria e prática da avaliação do aprendizado. São Paulo: IBRASA, 1980.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte, volume 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. **Educação a distância**: o estado da arte, volume 2. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das Representações Sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/310>. Acesso em: 10 de nov. 2014.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação à distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 04 abr. 2014.

MINAYO, Maria Cecília. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Das representações coletivas às representações sociais**. In: JODELET, Denise. (Org.). Representações Sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **The phenomenon of social representations**. In: FARR, Robert. e MOSCOVICI, Serge. (Orgs.). Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Gregory. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

MORÉ, Rafael Pereira Ocampo. *et al.* **Educação a distância e formação docente**: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p89>. Acesso em: 15 nov. 2014.

- NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? Representações sociais em tempos de violência. **Revista Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 5, n.2, 2º semestre de 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v5n2/v5n2a11.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Avaliação na Educação a Distância**: significações para a definição de percursos. NEAD – UFMT, 1996. Cuiabá. Disponível em: http://www.nead.ufmt.br/index.php/producao_bibliografica. Acesso em: 10 set. 2014.
- NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação da Aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência. São Paulo: Loyola, 2006. p. 109-121.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PESCE, Lucila; BRAKLING, Kátia. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. Um olhar inicial. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- PRETTI, Oreste *et al.* **Educação a distância**: ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro, 2005.
- PRETTO, Nelson De Luca e PIKANÇO, Alessandra de Assis. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. **Revista Debates em educação**. vol. 1, n. 1 Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2031-56.pdf>. Acesso: 05 out. 2014.
- REDE VEREDAS**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/veredas/>>. Acesso em: 21 de jan. de 2014.
- SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 1998.
- _____. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____; ARRUDA, Ângela. O estudo das representações sociais no Brasil. In: **Revista de Ciências Humanas, Florianópolis**: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000.
- SANAVRIA, Cláudio Zarate. **A avaliação da aprendizagem na Educação a Distância**: concepções e práticas de professores de Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica dom Bosco. Campo Grande, MS. p. 225. 2008.
- SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. In: **Sociologias**, nº 22 Porto Alegre July/Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000200007. Acesso em: 12 set. 2014.
- SARUBBI Júnior, Vicente, *et al.* **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa - Software EVOC**. São Paulo: Schoba, 2013.

SILVA, Ilza Maria da. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas**. Dissertação de Mestrado Acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Educação online**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012 a.

_____. **Formação de professores para docência online**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012 b.

_____. **Sala de aula interativa**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012 c.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *et al.* **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOUSA, Maria Iracema Pinho de. **Avaliação da aprendizagem na disciplina Estrutura Política e Gestão Educacional: um estudo comparativo entre os cursos presencial e semipresencial da UFC/UAB**. Dissertação de Mestrado Acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução em pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VÈRGES, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual**. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. Avaliação como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem. In: _____. **Aluno ensinante professor aprendente**. Uberaba: Pearson, 2010.

_____. **Representações Sociais e Avaliação Educacional: o que revela o Portfólio**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2006-07-10T07:56:26Z-2384/Publico/Tese%20Vania%20Maria%20de%20Oliveira%20Vieira.pdf. Acesso em: 15 out. 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752004000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 08 dez. 2014.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO

UNIVERSIDADE DE UBERABA - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

PESQUISA - A AVALIAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM
ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS - EAD

Curso: Ciências Biológicas

Número do Sujeito:			
Polo			

A) PERFIL

1. Sexo:

- feminino masculino

2. Idade:

- até 24 anos;
 de 25 a 30 anos;
 de 31 a 35 anos;
 de 36 a 40 anos;
 de 41 a 45 anos;
 de 46 a 50 anos;
 mais de 50 anos.

3. Qual a escolaridade de seu pai?

- Nunca frequentou a escola.
 Ensino Fundamental incompleto.
 Ensino Fundamental completo.
 Ensino Médio incompleto.
 Ensino Médio completo.
 Superior incompleto.
 Superior completo.
 Não sei.

4. Qual a profissão de seu pai?

_____.

5. Qual a escolaridade de sua mãe?

- Nunca frequentou a escola.
 Ensino Fundamental incompleto.
 Ensino Fundamental completo.
 Ensino Médio incompleto.
 Ensino Médio completo.
 Superior incompleto.
 Superior completo.
 Não sei.

6. Qual a profissão de sua mãe?

_____.

7. Qual a renda total mensal de sua família? (em reais).

ATENÇÃO: some os ganhos de todos os membros de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua também o seu ganho mensal, caso você trabalhe.

- Até R\$724,00
- De R\$725,00 até R\$ 1.448,00
- De R\$ 1.449,00 até R\$ 2.172,00
- De R\$ 2.173,00 até R\$ 2.888,00
- De R\$ 2.889 até R\$ 3.612,00
- Mais de R\$ 3.612,00

8. Você trabalha?

- Não, não trabalho.
- Trabalho, mas dependo do dinheiro de minha família.
- Trabalho e não dependo do dinheiro de minha família.
- Trabalho e sustento outras pessoas.

9. Você atua como professor?

- Sim. Não.

Se você atua como professor, responda às questões de números 10 a 12.

10. Em que nível (s) de ensino você atua:

- educação infantil (creche);
- educação infantil (pré-escola);
- ensino fundamental;
- ensino médio;
- ensino superior;

11. Qual (ais) componente(s) curricular (es)/ disciplina(s) que você ministra?

12. Você exerce outra atividade profissional que não a da docência? Qual (ais)?

13. Por que você optou pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas?

- Teve a influência de familiares.
- Está visando ao mercado de trabalho.
- Gosta desse curso.
- Quer realizar-se pessoalmente.
- Deseja ser educador.
- Outro: _____.

14. Por que você optou pela modalidade de Educação a Distância?

B) A AVALIAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL (AVA)**15. a) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:**

1. _____
2. _____

3. _____

b) Das palavras que escreveu, indique a que você considera mais importante.

c) Justifique a resposta acima.

d) Dê o significado (sinônimo) das outras duas palavras:

Sobre a avaliação no AVA no seu curso. Assinale 3 (três) alternativas , as mais frequentes em seu curso.

16. Quanto à forma como são elaboradas as atividades de avaliação, são questões que envolvem:

- a construção de textos reflexivos realizados a partir de temas estudados;
- b relatórios de aulas teóricas e práticas;
- c registro de aprendizagens significativas para a formação docente ocorridas durante o curso;
- d testes (questões fechadas);
- e dissertativas (questões abertas);
- f participação em fóruns.

17. Assinale três recursos dentre os listados abaixo que mais favorecem a avaliação no AVA:

- a tabelas;
- b gráficos;
- c links;
- d figuras (desenhos/fotos);
- e objetos de aprendizagens (vídeos, simulações e áudios);
- f textos na Biblioteca Virtual do componente;
- g textos da Biblioteca Virtual da Pearson;
- h videoaulas.

18. Após a correção da avaliação no AVA, você:

- a) sempre toma conhecimento da correção feita.
() sim () não
- b) realiza o reestudo, quando necessário.
() sim () não
- c) tem oportunidade de ampliar/aprofundar as suas aprendizagens.
() sim () não
- d) procura ajuda do professor para sanar suas dificuldades.
() sim () não
- e) recebe orientações suficientes para construir aprendizagens que não foram satisfatórias.
() sim () não

19. Escreva, a seguir, sobre a Avaliação da Aprendizagem no seu curso (importância, relação com a aprendizagem, limites, dentre outros aspectos).

20. A avaliação no AVA o prepara para a Avaliação Presencial? Justifique.

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Local e data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa: _____

Título do projeto: **A avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem: um estudo em Representações Sociais dos licenciandos de Ciências Biológicas - EAD**

Instituição onde será realizado: _____

Pesquisador Responsável: Prof^a Dr^a. Marilene Ribeiro Resende

Identificação (conselho), telefone e e-mail: 3319-8811; mestrado.educ@uniube.br

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

Você, _____, está sendo convidado para participar do projeto: A avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem: um estudo em Representações Sociais dos licenciandos de Ciências Biológicas - EAD, de responsabilidade de Prof^a Dr^a Marilene Ribeiro Resende (orientadora) e desenvolvido pela aluna Vanessa das Dores Duarte Teruel, desenvolvido na _____.

Este projeto tem como objetivo principal compreender se e como as atividades presentes no Ambiente Virtual da Aprendizagem favorecem o processo de avaliação formativa dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Justifica-se devido à necessidade de pesquisas voltadas para a avaliação na modalidade de Educação a Distância e pode trazer como benefícios subsídios para uma avaliação formativa nos cursos de licenciaturas.

Se aceitar participar desse projeto, você contribuirá para a pesquisa, respondendo a um questionário e participando de um grupo focal, caso seja selecionado a partir de um sorteio aleatório. O questionário é impresso, composto por 20 questões, e não apresentará a identificação do sujeito, garantindo sigilo de suas respostas. Para os participantes selecionados

para o grupo focal, serão realizadas algumas perguntas relativas ao tema central da pesquisa: a avaliação. Toda pesquisa apresenta riscos, como a perda de sigilo. Para que essa ocorrência seja evitada, serão utilizados códigos para identificação dos sujeitos.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. A entrevista do grupo focal terá seu áudio gravado. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer tempo, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada, onde consta a identificação (nome e número de registro – se houver-) e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Nome do sujeito e assinatura

Prof^a Dr^a Marilene Ribeiro Resende
Orientadora e pesquisadora do Mestrado em Educação
(34) 3319-8811

Vanessa das Dores Duarte Teruel
Orientanda e pesquisadora-auxiliar do Mestrado em Educação
(34) 3319-8868

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Técnica de Grupo focal

Polo de Barbacena

Data: 14 de junho de 2014

Participação: 6 sujeitos

Esclarecimento inicial sobre o sigilo absoluto e que não haverá nenhum problema para quem participar do grupo focal. É uma pesquisa do mestrado em educação, sobre avaliação, tendo como objeto principal a avaliação no AVA que não irá identificar os participantes, sendo que questionários e áudio permanecerão restritos apenas para análise da pesquisadora. Tudo o que você vierem a comentar poderá contribuir na melhoria do ambiente virtual como um todo, por isso que é importante.

Pesquisadora - O que vocês entendem por avaliação? O que sente? Quais são as impressões gerais que tem acerca desse assunto?

Sujeito 20 - Você fala da avaliação presencial?

Pesquisadora - Pode falar sobre a avaliação que se sentir mais à vontade primeiro.

Sujeito 20 - Eu acho a avaliação do AVA até tranquila, até certo ponto, porque quando se estuda à distância é necessário muita pesquisa e o tempo é muito curto. Se a gente for aprofundar no estudo do AVA, em um exercício determinado; - eu vou falar de Bioestatística - eu praticamente perdi o tempo de postagem dos exercícios do AVA. Por que? porque eu queria aprender, mas eu não podia dedicar tanto tempo por causa dos outros conteúdos. Mas assim, flui, acaba que flui. Mas quando chega na avaliação presencial, é que fica um problema geral. Por que? Porque a gente não conseguiu sanar todas as dúvidas, vem para a prova, mais ou menos preparado, porque a gente criou um grupo para ficar discutindo os exercícios do AVA, mas às vezes a gente precisa de um apoio para a avaliação presencial e às vezes a gente não tem. Igual em Bioestatística. A gente só foi ter na última etapa, na última prova, no dia da prova. Então quer dizer sim, ajuda? Ajuda. Mas o tempo é muito corrido. É muito conteúdo e às vezes a gente tem que fazer vista grossa para aprofundar mais. Se a gente tivesse tido essa oportunidade bem no começo, antes com o professor, a gente não teria ido com tanta dúvida para prova, igual viemos. Foi aquela questão que te falei, que até mesmo na prova não vimos o conteúdo todo e, o F. fez um requerimento, né F.? Lá, para o R., para poder está dando uma olhada na prova, para que eles pudessem olhar. Tava tão errado que eles colocaram os pontos pra gente. Então, a gente já entra sem saber, né? Já entra sem um professor para explicar, e já entra com erro. Então, ali a gente fica perdido em tudo.

Sujeito 21 - Com relação ao AVA, Ambiente de Aprendizagem Virtual, que nós temos, a minha opinião, é o seguinte, é uma excelente ferramenta com relação ao nosso aprendizado, levando-se em consideração uma vez que nos encontros presenciais nós não temos acesso ao

conteúdo que é cobrado nas avaliações presenciais e, sim no AVA. Nosso maior suporte é de aprendizagem está sendo o AVA, as discussões dos fóruns, entendeu?...

Sujeito 22 - Tanto que caiu na prova uma questão de anatomia de melanócitos, a gente nem teve ela no AVA, a gente não teve no AVA. A gente veio estudar ela agora, a pouco tempo. Depois da prova passada. Depois da prova passada que nós viemos a estudar. Nós não sabíamos nem o que ia colocar na prova. você pode ver que foi um fracasso a prova de Anatomia. Foi todo mundo. O único que conseguiu sair melhor com a substitutiva em 7,0 foi o W.

Pesquisadora - Vocês acham que o AVA preparam vocês para a avaliação presencial?

Sujeito 21 - Eu acho que prepara. Entendeu? Mas tem um porém, eu acho muito baixo o peso das questões, o valor entendeu?

Pesquisadora - Atribuído?

Sujeito 21 - Atribuído às questões. O peso é muito baixo.

Sujeito 23 - Porque aí no AVA, somos nós que fazemos, nós que procuramos e nós que nos ensinamos.

Sujeito 24 - Eu acho que no AVA a gente acaba aprendendo mais porque a gente tem como usar outras ferramentas. A gente pesquisa.

Sujeito 21 - Exatamente.

Sujeito 24 - A gente tem o que não tem na avaliação presencial.

Sujeito 20 - Na avaliação você tem que responder o que o professor quer naquele contexto e pronto.

Sujeito 24 - Tem que ser muito específico. Às vezes eu fico até muito repetitiva, porque eu acho que a parte pedagógica ensina que a gente tem que avaliar de uma forma, e a avaliação que a gente tem aqui na faculdade é diferente dessa forma que a gente é ensinado.

Sujeito 25 - E se às vezes as questões, as questões do AVA, porque agora que começou, antes não tava. Se às vezes questões do AVA caíssem na prova, seria um esforço a mais, assim, mais vontade de aprender aquilo lá. Ou seja, um estímulo maior. No terceiro, quarto período se não me engano, fomos fazer uma prova que só estudamos totalmente uma matéria que veio a mesma prova passada. Nós fizemos duas provas iguais. A primeira avaliação e a segunda foi a mesma prova. Sendo que a gente já esqueceu aquilo que passou e estudamos aquela matéria que já estava no AVA, sendo que a prova foi totalmente diferente. Foi um erro grande. Porque a gente veio com a consciência estudada, eu estava com as informações gravadas na minha cabeça daquilo que ia cair na prova, naquela quinzena, naquele bimestre e não para a prova passada.

Sujeito 21 - Na maioria das vezes, não é querendo nem diminuir o trabalho de ninguém, mas na maioria das vezes, é solicitado dos alunos como foi solicitado em pauta, como vocês bem lembram, a explicação da parte de Genética com relação ao cruzamento e o mestre que

naquele momento estava, nos instruiu, disse que se parasse para explicar aquele determinado conteúdo, iria fugir do cronograma. Naquele momento não era o que estava no cronograma que precisávamos e, sim, o que nós solicitamos.

Sujeito 24 - A nossa dúvida...

Sujeito 21 - No entanto, fizemos a Avaliação Presencial, logo no segundo tempo, e foi cobrado justamente o que estávamos pedindo explicação.

Pesquisadora - Dentro dos elementos do AVA, qual que, tanto atividade de aprendizagem, quanto questão aberta, questão fechada, fórum, qual que vocês acham que, às vezes tem um peso maior para o aprendizado, que sentem que tem uma importância? Vocês conseguem identificar algum?

Sujeito 25 - Acho que o fórum às vezes foge um pouco.

Sujeito 21 - As questões discursivas. Elas exigem pesquisar e aprender. A gente só escreve ali aquilo que aprendeu.

Sujeito 23 - Para responder as questões discursivas a gente está estudando.

Sujeito 22 - O fórum é interessante da gente participar. Por meio dele eu estava descobrindo assunto nele.

Sujeito 21 - O fórum é uma interação, é uma interação. Mas as questões discursivas... as questões discursivas é de fundamental importância para o aprendizado.

Sujeito 24 - Eu vou discordar de vocês, em relação ao fórum, por que eu acho que o fórum ele fala do conteúdo como um todo, no meu ver, tá gente? Só assim, a gente acaba ficando muito preso, já observei assim, a M. comenta alguma coisa, eu vou lá e só comento em cima do que a M. comentou, porque às vezes o tempo é muito corrido.

Sujeito 22 - Mesmo porque não dá tempo de comentar de todo mundo.

Sujeito 24 - Não dá mesmo. E não se tem como aprofundar tanto. E o fórum, eu achava assim, o fórum devia estender mais, próximo ao final da etapa geral. E o fórum, nessa etapa, foi o que fechou primeiro.

Sujeito 23 - Passou muito rápido.

Sujeito 24 - Eu acho o fórum bacana. É uma discussão geral da turma, com um tutor, mas às vezes acontece que até o tutor não participa tanto. Fica muito paralelo aluno com aluno e tutor só aparece com o comentário: "- Aprofunda mais o assunto". Não dá aquela coisa: "procura essa fonte", "leia sobre esse tema".

Sujeito 23 - Às vezes a gente coloca essa pesquisa, a A. fala que interessante M. você pode colocar o site que você tirou? Um fórum que foi muito debatido foi o das algas, dos vagalumes.

Sujeito 21 - E a maioria dos alunos, eu tenho certeza, que participa do fórum, justamente por causa da pontuação.

Sujeito 23 - Não estou tirando o mérito do fórum, só não participei dele todo por que foi muito corrido. Quando eu consegui eliminar meus exercícios, quanto eu fui postar meus fóruns já tinha fechado.

Sujeito 22 - Não estou tirando o mérito, acho interessante, assim, com algumas curiosidades, algumas coisas que a gente descobre que talvez não teria acesso, mas a grande maioria participa porque a pontuação é alta e acho assim que o assunto devia ser mais específico.

Pesquisadora - Vocês acham que 5 quinzenas (isso não estou criticando não, estou puxando a partir do comentário de vocês), vocês acham que 5 quinzenas é pouco para o fórum? Pra vocês, o que ficaria ideal para trabalhar, para poder desenvolver o fórum? Ele teria que começar quando, na primeira à última quinzena?

Sujeito 20 - Isso, eu acho. Porque, olhe, para quem é, trabalha fora, no caso da maioria, tem filhos, tem casa, e às vezes, sempre alguns tem algum serviço depois, é muito curto. Estou falando por mim, já aconteceu de começar na segunda quinzena e terminar na quarta, comecinho da quinta. Não foi? Então, eu fui ter disposição para participar dos fóruns já tava praticamente fechando. Não! Já tinha fechado!

Sujeito 25 - Já aconteceu no meu caso de eu me preocupar com a atividade, por que vem uma seguida da outra. Aí vou deixando, porque penso, vou adiantar aqui e depois vou participar do fórum, e depois, o que acontece? Chega no fórum, no final às vezes, nem faz ter tempo para participar dos fóruns. Porque a gente foca ali, na atividade, depois em estudar para a prova. Eu trabalho. E o tempo do fórum, igual ela falou, acaba sendo muito pouco.

Pesquisadora - O que vocês acham que deveria de ter além do AVA, que poderiam ajudar nos estudos de vocês, na preparação tanto para as avaliações? Qual que seria a sugestão de vocês, para que tivesse alguma outra ferramenta ou alguma outra coisa que vocês acham que auxiliaria?

Sujeito 22 - Tem uma ferramenta no AVA que eu acho que deveria ser bem usada, que é a videoaula. Colocar vídeos. Colocou os exercícios, coloca matérias, vídeos daquela matéria que foi colocada ali. Não só na biblioteca. Na biblioteca tem alguns links que a gente procura, tem uns videozinhos lá de *youtube*. Mas eu acho que deveria usar aquela ferramenta ali para ser colocada. Eu acho que seria interessante.

Sujeito 21 - Desde o início a gente procura. A gente acha que vai ter videoaula ali. Não é videoaula pra a gente deixar de vir ao polo, mas videoaula pra gente fazer os exercícios, pra complementar a matéria.

Sujeito 24 - Eu acho que é uma ferramenta importante. Importantíssima.

Pesquisadora - Então vocês acham que, por exemplo, tem um encontro presencial, mais o material, as Orientações, e que se tivesse também as videoaulas vocês estariam melhor assessorado?

Sujeito 24 - Isso.

Sujeito 22 - Bastante.

Sujeito 25 - Mas temos que levar também em consideração, assim, se for pra somar, né?! Eu acho assim, se for para cortar horas nas oficinas e encontros presenciais, igual na turma Brasil, aí não. A turma Brasil tá reclamando que tem muita videoaula e pouco encontro presencial.

Sujeito 23 - Seria bom ter videoaula mantendo os encontros presenciais também.

Sujeito 24 - Se for o caso de não ter encontro presencial, aí não. Ou mesmo que seja de 15 em 15 dias. Por que eu acho muito importante essa presença no polo. Para a gente poder interagir não só com os alunos, mas com os professores também.

Sujeito 22 - Mas só que na turma Brasil, acho que não tem encontro presencial no curso. Eles já pegaram cientes que seria de 3 em 3 meses que eles vem para avaliação.

Pesquisadora - Essa modalidade está regulamentada no contrato.

Sujeito 22 - Isso. Tá no contrato.

Sujeito 24 - Agora, para nós que estamos desde o começo do curso, com encontro presencial, com fóruns e tudo, a videoaula ajuda muito. Eu procuro muito vídeo, pois ajuda na maioria dos nossos exercícios. Procuro na internet. Os (vídeos) do professor Jubilut, eu adoro. Então ali a gente procura. Aconteceu da gente as vezes ter exercícios de uma matéria, que o professor falava que tava naquele livro, e a gente olhar estar em outro. Né? Tipo aquela, se não engano de Histologia ou Fisiologia e, estava em Anatomia. Então, a resposta que a gente estava procurando estava em outra.