



## **AVALIANDO A APRENDIZAGEM COLABORATIVA ON LINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR : NOVAS CONTRIBUIÇÕES DO FORUM DE DISCUSSÃO**

### **E DA AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO**

Stella Cecília Duarte Segenreich

Universidade Católica de Petrópolis - Brasil

### **INTRODUÇÃO**

Desde 2003, vem sendo oferecida uma disciplina de Educação a Distância (EAD), no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, como parte integrante do currículo do curso que tem grupos de pesquisa estudando a questão da inserção crítica das TICs e novas modalidades de ensino no sistema educacional, como a EAD. O fato da disciplina ter adotado, desde seu início, a modalidade a distância, no contexto de um mestrado presencial e acadêmico, transformou-a em um laboratório de experiências e fonte de pesquisa docente e discente.

No primeiro curso, desenvolvido em 2003, muitas questões emergiram: aceitação da proposta pelo colegiado do curso, definição do ambiente de aprendizagem, escolha do material, decisão sobre encontros presenciais e abordagem metodológica, entre outras. Dentre elas, as questões institucionais e de adoção da aprendizagem colaborativa como metodologia de trabalho chamaram mais nossa atenção gerando um trabalho, apresentado em congresso em 2004, sob o sugestivo nome *Aprendizagem colaborativa on line em um Mestrado Acadêmico Presencial: um estranho no ninho?* ( Segenreich e Leite, 2004) Nele foi analisado o problema do suporte técnico em uma instituição que tem sua atuação totalmente voltada para o ensino presencial e sua inserção em um programa de pós-graduação tradicionalmente presencial.

Dentre as inúmeras questões que surgiram no decorrer desta primeira experiência duas dimensões foram escolhidas para servir de fio condutor para nossa segunda experiência de laboratório: questões relacionadas à explicitação da adoção da abordagem da aprendizagem colaborativa no desenho instrucional do curso, insuficientemente trabalhada no primeiro laboratório, e questões relacionadas à avaliação.

A oportunidade de trabalhar mais profundamente essas dimensões surgiu ao se oferecer o mesmo curso, no segundo semestre de 2004, para atender aos seguintes objetivos: a) levar os mestrandos a aprender novas formas de aprendizagem pelo vivência da própria modalidade de ensino enfocada (EAD); (b) contribuir para o desenvolvimento de uma postura do educador como usuário aberto, crítico e seletivo das TICs; (c) levantar questões geradoras de novas pesquisas no âmbito do curso de Mestrado.

Na programação da disciplina foi explicitada a proposta de se adotar uma abordagem colaborativa de aprendizagem e, ao contrário do curso anterior, as unidades foram planejadas de modo a propiciar a oportunidade de vivenciar a abordagem colaborativa em seus múltiplos aspectos e, conseqüentemente, desenvolver estratégias pedagógicas para avaliação não só do aluno mas de todos os elementos da experiência. Por se tratar, ainda, de uma disciplina integrante de um curso de mestrado, espera-se, também, que esta avaliação permita a emergência de novas questões a serem exploradas por docentes e mestrandos dos grupos de pesquisa.

O texto parte das propostas teóricas que embasam a proposta de avaliação da aprendizagem colaborativa no ambiente digital. Faz, em seguida, uma contextualização educacional e pessoal da experiência, para, finalmente, descrever como o fórum de discussão e

auto-avaliação do aluno podem contribuir para ampliar as fontes de avaliação interna e para gerar novas questões que permitam estabelecer generalizações e troca de idéias com outras instituições.

## 1. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM AMBIENTES DIGITAIS

Segundo Caldeira (2004), “as características que configuram os ambientes digitais de aprendizagem como espaços totalmente diferenciados dos presenciais, e ao mesmo tempo, diferenciados do modelo clássico de educação a distância” (p.1) se constituem em um desafio para a construção propostas pedagógicas e de instrumentos e estratégias de avaliação adequados a este novo contexto. Como primeiro passo, faz-se necessário estabelecer alguns conceitos básicos que nortearam nosso trabalho de ação e investigação.

### O que se entende por avaliação

Partiu-se da definição de avaliação como um ato pelo qual se formula um juízo de valor sobre um objeto (indivíduo, ação, projeto etc.) por meio de um confronto entre a realidade observada desse objeto e um modelo ideal que nos serve como referência (Hadji,1994) . Importa observar que o modelo ideal do que deve ser esse objeto antecede a avaliação porque não se pode apreciar um objeto sem uma idéia clara de sua natureza. Esse modelo ideal, definido como *referente* por Hadji, pode ser traduzido, num processo de avaliação institucional, em termos de finalidades, metas e planos a médio e curto prazo. Um plano de avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, poderia espelhar a tradução, das propostas de um curso no sentido de consolidar sua trajetória. Pode-se perceber, nos dois níveis de avaliação, a preocupação em não se restringir a uma só dimensão e/ou momento. Por outro lado, é importante destacar que o papel da avaliação é de contribuir positivamente para o processo que está sendo desenvolvido, não se descartando nenhuma forma de avaliação (somativa, processual, formativa etc.).

No caso de cursos de EAD predominantemente *on line* que se propõem a utilizar a abordagem da aprendizagem colaborativa, faz-se necessário, na fase de planejamento do curso, explorar a natureza e as características básicas desta abordagem para que possam ser desenvolvidas atividades que propiciem o desenvolvimento destas características. Neste ponto, concordamos com Caldeira (2004) ao afirmar que “a avaliação não é um momento da proposta pedagógica de um curso, mas um de seus componentes básico” (p. 6).

### Características básicas da aprendizagem colaborativa em ambientes digitais

Não se pretende, nesse trabalho, desenvolver uma descrição e análise mais detalhada do que se entende por aprendizagem colaborativa mas identificar algumas fontes que identificam elementos dessa abordagem que foram adotados para desenvolver a metodologia do curso. Para manter a coerência entre teoria e prática, buscou-se em textos que têm servido de base aos estudos sobre aprendizagem colaborativa como uma das unidades do próprio curso em questão, os referidos elementos para caracterizar a abordagem adotada no curso.

Para os pesquisadores da Universidade de Évora (2000), por exemplo, os elementos básicos da aprendizagem colaborativa são os seguintes:

- Interdependência: os alunos, como um grupo, têm um objetivo e deve trabalhar eficazmente, em conjunto, para alcançá-lo.
- Interação: um dos objetivos da aprendizagem colaborativa é de melhorar a competência dos alunos para trabalhar em equipe.

- Pensamento divergente: não deve haver nenhum elemento do grupo que se posicione ostensivamente como líder ou como elemento mais “esperto”, mas uma tomada de consciência que todos podem pôr em comum as suas perspectivas, competências e base de conhecimentos.
- Avaliação: os métodos para a avaliação independente são baseados em jogos de perguntas, exercícios, observações da interação do grupo e heteroavaliação.

Palloff e Pratt (2002) destacam aspectos necessários para se estimular a aprendizagem colaborativa, dentre os quais destacamos:

- Apresentação dos participantes: elas são importantes e devem, inclusive, ser comentadas para que se estabeleça um espaço seguro de interação.
- Projeção de objetivos comuns, negociação das diretrizes: para o professor, uma visão prévia do grupo e de suas expectativas permite que ele possa negociar sua proposta de curso.
- Relato de experiências, problemas e interesses: criar ambiente no qual o aluno se sinta a vontade para trazer experiências pessoais, favorecendo, assim, a relação teoria e prática,
- O diálogo como questionamento: significa estimular o questionamento inteligente, dividindo a responsabilidade da discussão com todos os participantes.

## 2. CONTEXTO DA AVALIAÇÃO: O DESIGN INSTRUCIONAL DO CURSO

O curso foi ministrado no período de 2 meses e meio incluindo, nesta versão, três encontros presenciais: o primeiro, no início do curso, teve como objetivo fazer a apresentação do grupo e da proposta de trabalho; o segundo, durante o curso, teve como objetivo levar o grupo se “reconhecer” e fazer uma análise de trajetória do curso até o momento e planejar sua finalização; e, o terceiro foi dedicado à avaliação final. É importante registrar que todo o núcleo de conteúdo do curso e de desenvolvimento das atividades acadêmicas foi desenvolvido *on line*.

### O ambiente digital

Como já foi mencionado na introdução deste trabalho, a instituição ainda dispunha do AulaNet na versão 1.3, mas isso, mais uma vez, não impediu o oferecimento do curso tendo em vista que as características desse ambiente atendiam a proposta de utilizar a aprendizagem colaborativa.

Dentre os serviços disponibilizados pelo ambiente, foram selecionados os seguintes: (1) texto de aula, transparência, lista de bibliografia como serviços para apoio didático; (2) grupo de interesse (GI), que assumiu a função de fórum de discussão, como serviço principal de comunicação; e, (3) *home page* dos alunos, para registrar a apresentação de cada participante do curso.

## Proposta pedagógica do curso

Para atingir os objetivos propostos, já mencionados na introdução, o modelo de planejamento contemplou as seguintes estratégias:

- Discussão de questões referentes à conceituação de EAD, situação no Brasil, principais atores de um curso de EAD e papel que desempenham, processo de ensino-aprendizagem, avaliação.
- Pesquisa de textos diretamente da internet pelos alunos, inicialmente orientados pelo professor e depois, a cargo de cada aluno
- Discussão de leituras em fóruns de discussão (grupos de interesse), pesquisa de novos materiais pelos alunos e intercâmbio com os colegas, construção conjunta de textos *on line*.

## Os participantes

Os atores que participaram do curso foram: a professora do programa de mestrado que montou o curso e atuou como conteudista e tutora; a administrador/suporte, que era a mestranda que desenvolvia dissertação sobre aprendizagem colaborativa *on-line*; 15 alunos sendo 10 mestrandos e 5 alunos especiais. O grupo apresenta diferentes tipos de formação universitária, o que tende a enriquecer muito a dinâmica de interação entre os participantes. Por outro lado, a diferença de nível de conhecimento de Informática e de EAD, que também está presente, pode trazer alguns problemas, constituindo-se um desafio permanente.

## Sistemática de avaliação

Como elementos para avaliação da aprendizagem e do curso, foram previstos os seguintes elementos: (a) participação (em seus múltiplos aspectos) nos grupos de interesse do AulaNet; (b) pesquisa e análise de *sites* e de textos científicos, fora do ambiente virtual de aprendizagem; (c) elaboração de texto em equipe, no ambiente AulaNet; (d) trabalho final definido em comum acordo com o grupo; (e) auto-avaliação, em forma de relatório analítico-crítico; (f) avaliação da disciplina.

## 3. GRUPOS DE INTERESSE COMO FONTE DE DADOS PARA AVALIAÇÃO

Vários especialistas, que vêm trabalhando com EAD, destacam a importância do fórum de discussão como interface no desenvolvimento de cursos *on-line*. Marcos Silva (2003) descreve sua experiência, destacando as potencialidades do fórum de discussão nos seguintes termos:

Em interatividade assíncrona, os participantes podem trocar opiniões e debater temas propostos como provocações à participação. (...) Ele emite opinião, argumenta, contra-argumenta e tira dúvida. . Todas as participações ficam disponibilizadas em *links* na tela do Fórum. (...) Aqui os cursistas puderam experimentar localmente a proposta principal do curso e ainda participar da concretização da interatividade em sua dinâmica global. (p.70)

Kenski (2003) destaca que as listas de discussão, juntamente com os *chats* e videoconferências, são novas formas possíveis de desenvolver o ensino nos ambientes virtuais, além de se constituírem em um suporte para a gestão acadêmica. Segundo a autora,

a transparência dos dados apresentados pela escola garante a avaliação e o acompanhamento do processo educacional oferecido por toda a sociedade. Presta um auxílio significativo no campo pedagógico para o estudo de casos individuais e coletivos de aproveitamento de ensino dos alunos, na evolução das disciplinas oferecidas e na avaliação geral de desempenho dos atores envolvidos no ato de ensinar, os computadores e redes, inclusive. (p.82)

Para ilustrar a importância do grupo de interesse, foram selecionados alguns indicadores de interação apontados por Zapata Ros (2003) como requisitos básicos de uma proposta de aprendizagem colaborativa. Na realidade, este autor faz um levantamento exaustivo de indicadores para avaliação e gestão da qualidade em sistemas de tele- formação. Foram destacados os seguintes exemplos, para este “exercício”:

- Com que frequência os alunos intervêm nos fóruns?
- Existe diálogo entre os participantes, isto é, de alunos com professores, de alunos entre si?
- Existe discussão e intercâmbio de informações para a realização das atividades do curso?

Em um primeiro momento procurou-se levantar evidências de natureza mais quantitativa, para responder à primeira pergunta mas não se trata simplesmente de um controle de frequência, elemento de gestão acadêmica, mas da verificação de até que ponto os alunos compreendem a necessidade de sua presença constante no ambiente de aprendizagem como parte da proposta pedagógica. O quadro a seguir procura dar uma visão do número de intervenções de cada participante, por semana, no decorrer das quatro primeiras unidades do curso.

**QUADRO 1: FREQUÊNCIA DAS INTERVENÇÕES DOS PARTICIPANTES NAS UNIDADES DE CONTEÚDO**

| Participantes do curso | Un. 1 |    | Un. 2 |    | Un.3 |    | Un.4 |    |
|------------------------|-------|----|-------|----|------|----|------|----|
|                        | S1    | S2 | S1    | S2 | S1   | S2 | S1   | S2 |
| Alunos regulares       |       |    |       |    |      |    |      |    |
| AR1                    | -     | -  | 1     | 1  | 4    | -  | -    | 6  |
| AR2                    | 1     | -  | 1     | 1  | 3    | -  | 1    | 2  |
| AR3                    | -     | -  | -     | -  | -    | 2  | 1    | 6  |
| AR4                    | -     | -  | -     | 1  | 2    | -  | -    | 1  |
| AR5                    | -     | -  | -     | -  | 1    | 5  | -    | -  |
| AR6                    | -     | 3  | 1     | -  | 4    | 1  | -    | 3  |
| AR7                    | 3     | -  | 5     | -  | -    | 6  | -    | 7  |
| AR8                    | -     | 3  | 8     | -  | 5    | 5  | 8    | 4  |
| AR9                    | -     | 2  | 2     | -  | 4    | 1  | 1    | 5  |
| AR10                   | 1     | 2  | 7     | 3  | 3    | 1  | -    | 2  |

|                  |    |    |    |   |    |    |   |    |
|------------------|----|----|----|---|----|----|---|----|
| Alunos especiais |    |    |    |   |    |    |   |    |
| AE1              | -  | 1  | 1  | - | 3  | -  | - | 8  |
| AE2              | -  | 3  | 3  | - | 8  | 1  | - | 3  |
| AE3              | 4  | -  | -  | 1 | 3  | 3  | - | 2  |
| AE4              | 4  | 7  | 5  | - | 4  | 3  | 3 | 5  |
| AE5              | 3  | 4  | 4  | 2 | 4  | 2  | 4 | 4  |
| Equipe           |    |    |    |   |    |    |   |    |
| EP1              | 17 | 13 | 18 | 6 | 18 | 10 | 2 | 11 |
| ES1              | -  | -  | -  | - | -  | -  | 8 | 13 |

Fonte: Segenreich, 2004a

Pode-se verificar, com clareza, o nível de participação, em termos de intervenções explícitas no ambiente. O aluno AR3, por exemplo, ao receber e-mail personalizado para saber porque até a 5ª semana do curso não havia feito nenhuma intervenção, justificou-se afirmando que ele sempre entrava e lia tudo, “somente” não postava mensagens. Posteriormente, veremos como ele mesmo analisa esta questão na sua auto-avaliação. Outro indicador importante se refere ao número de intervenções da equipe x número de intervenções dos alunos como um todo, tendo em vista a premissa básica da aprendizagem colaborativa de dar mais voz ao aluno: na primeira semana do curso a participação do professor foi de 50%, caindo para 29% na oitava semana, considerando-se professor e tutor.

Para tentar responder à segunda questão, que aprofunda um pouco mais a questão da interação foi feito um mapeamento da interação entre os grupos de participantes do curso - professor e alunos – no decorrer das quatro primeiras unidades, também. O conteúdo de cada intervenção foi analisado procurando-se registrar o autor e o interlocutor (participante ou grupo como um todo), no mesmo esquema já desenvolvido em trabalho anterior (Segenreich, 2004b). O resultado está apresentado no quadro a seguir.

## QUADRO 2: INTERAÇÃO ENTRE OS ATORES DO CURSO DO CURSO DE EAD NA UCP EM DOIS GRUPOS DE INTERESSE

| Autor ► interlocutor | GI - Unid. 01 |    | GI – Unid. 02 |    | GI – Unid. 3 |    | GI – Unid.4 |    |
|----------------------|---------------|----|---------------|----|--------------|----|-------------|----|
|                      | F             | %  | F             | %  | F            | %  | F           | %  |
| Professores (T)      | 29            | 40 | 23            | 32 | 27           | 25 | 38          | 27 |
| P ► Aluno            | 24            | 33 | 15            | 21 | 16           | 15 | 28          | 20 |
| P ► Grupo            | 05            | 07 | 08            | 11 | 11           | 10 | 10          | 07 |

|               |           |            |           |            |            |            |            |            |
|---------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Alunos (A)    | <b>43</b> | <b>60</b>  | 49        | 68         | 79         | 75         | 101        | 73         |
| A ► Professor | 11        | 15         | 04        | 06         | 12         | 11         | 23         | 17         |
| A ► Grupo     | 27        | 38         | 30        | 41         | 35         | 33         | 61         | 44         |
| A ► Aluno     | 5         | 07         | 15        | 21         | 32         | 31         | 17         | 12         |
| <b>Totais</b> | <b>72</b> | <b>100</b> | <b>72</b> | <b>100</b> | <b>106</b> | <b>100</b> | <b>139</b> | <b>100</b> |

Fonte: Segenreich, 2004a e b

Nele é possível verificar, por exemplo, até que ponto o eixo tradicional de interação bidirecional (quando não unidirecional) professor-aluno e aluno-professor é quebrada pela consciência da existência do grupo e do outro participante, não necessariamente o professor ou tutor. Outros trabalhos que têm analisado a relevância do espaço proporcionado pelo fórum (Oliveira, 2004) buscam caminho na análise, por exemplo, das mensagens esparsas e mensagens ligadas a discussões nos diferentes momentos do uso do fórum.

Finalmente, para responder à terceira pergunta destacada neste trabalho como geradora de quadros de informações para análise e avaliação, um possível caminho consiste em explorar o próprio conteúdo das falas para perceber como esta interação se efetiva (ou não), trabalho que vem sendo realizado por uma mestranda da equipe de pesquisa utilizando, para isso, a análise de conteúdo de Bardin (1977). No quadro a seguir, destacamos um conjunto ilustrativo de intervenções, indicativos da presença (ou ausência) das seguintes características da aprendizagem colaborativa : participação nos grupos de interesse e papel mediador do professor.

### QUADRO 3: INTERVENÇÕES REALIZADAS NOS GRUPOS DE INTERESSE DO CURSO DE EAD NA UCP – 2004.2

| <b>Diálogo cooperativo e papel mediador do professor</b>  |
|---|
| <b>Conhecendo EAD - hipertextos</b>   |
| <i>“Oi turma! Sobre a definição de hipertexto de “hipertexto e seus desdobramentos hipermediáticos” referido no capítulo 3 do livro de Vani Moreira Kenski, “Da escola presencial à escola virtual” sugiro mais esclarecimentos a respeito. ( AE5)</i>  |
| <i>AE5, anotei sua pergunta. Vou esperar até amanhã pela turma para ver se alguém se manifesta a respeito, já que vários colegas andaram estudando hipertexto. Caso contrário entro eu mesma. Gostei de ver a animação. (EP1)</i>   |
| <i>Esta questão a que se refere a AE5., encontra-se no cap.3 em A linguagem audiovisual, especificamente na pág. 62. Sobre isto gostaria de colocar que os hipertextos nada mais são do que documentos formatados na linguagem HTML ( Hipertext Markup Language), que foram criados para terem um tremendo poder de dispor de enormes quantidades de informação(...)E quando a Vani Moreira Kenski se referiu aos “hipertextos e seus desdobramentos hipermediáticos”, acredito que ela fale da junção, da disponibilização das informações em mensagens não somente em forma de texto, mas sim acopladas a imagens e</i> |

|  |
|--|
| sons (AE4)   |
| <b>Questionamento entre colegas</b>  |
| <b>Atores e papéis emEAD – o aluno on line</b>   |
| <i>Professora Penso que nem todos podem ser candidatos a estudar por esta modalidade... quer seja por restrições tecnológicas quer seja por restrições metodológicas de estudo. O aluno na modalidade de EAD se já não é autodidata deverá desenvolver esta habilidade... tem que ter autonomia de estudo pois estudará a maior parte do tempo sozinho, buscando... Deverá desenvolver uma outra habilidade muito importante: a de compartilhar... o estudo colaborativo exige este desprendimento.(AR10)</i>  |
| <i>Não concordo com esta coisa de autodidata ou aprender a compartilhar informações. Somos pessoas capazes de qualquer coisa com motivação e intencionalidade política. Quanto ao compartilhar, penso que precisamos aprender a partilhar da mesa de casa, do silêncio da família e não informações a distância. (AR6)</i>   |
| <i>AR6, concordo com você na questão do autodidata e que precisamos aprender a partilhar da mesa de casa ....., porém, muitas vezes aprendemos a nos relacionar melhor com as pessoas de fora de nossa família, talvez por passar boa parte do tempo fora de casa. Eu sei que não deveria ser assim, mas muitas vezes é o que ocorre... Quanto ao compartilhar informações, a Distância ou não, acredito que seja sempre importante. Participar de um espaço que proporcione troca, pode trazer muita riqueza no processo de aprendizagem. (AR2)</i> |
| <i>AR6, perdoe discordar mas, nosso tema atual é educação à distância. Seus Atores e os papéis de cada um. Claro que precisamos aprender a melhorar nossos laços familiares, políticos, econômicos... Mas uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. A discussão em pauta não é nesse sentido Um abraço. (AR3)</i>  |

Fonte: Segenreich, 2004<sup>a</sup>

No primeiro exemplo, percebe-se a característica do professor visto como moderador, incentivador, animador das interações sem precisar “convocar”os participantes já pode ser reconhecido no exemplo registrado na discussão sobre hipertextos. No segundo exemplo é muito rico o registro do trecho de uma discussão entre alunos, como a que está retratada.. Para o professor e/ou tutor as falas dão uma boa indicação do nível de leitura dos textos, entre outros elementos, da experiência de vida e da influência da área de formação dos participantes.

#### 4. AUTO-AVALIAÇÃO COMO MEMÓRIA DA TRAJETÓRIA DO CURSO

O registro da trajetória de alunos por um curso já havia sido utilizado como recurso pedagógico na disciplina obrigatória Pesquisa Educacional, para substituir a dificuldade de alguns deles de formular um projeto de pesquisa como trabalho final da disciplina. Como cada aluno tem um ritmo e trajetória diferenciada no curso de mestrado. Foi estabelecido, então, que todos partiriam de um ponto comum que era o projeto apresentado na seleção e fariam um histórico fundamentado do que a disciplina de Pesquisa trouxe como contribuição para o desenvolvimento de seu projeto no decorrer do semestre. Quem quisesse ( ou pudesse) poderia anexar a última

versão de seu anteprojeto ao texto. Os trabalhos desenvolvidos nesta linha foram tão mais expressivos do percurso do aluno da disciplina que o que era paliativo tornou-se prática.

No caso dos cursos de Educação a Distância o resgate deste percurso localizou-se na demanda de uma auto-avaliação fundamentada ao aluno, tendo em vista ser ele um elemento significativo do seu processo de avaliação, antes de mais nada. Entretanto, no caso da EAD, a fundamentação que se pede está mais próxima de um diário de campo de sua experiência na disciplina com vistas a registrar a relação teoria/prática. Esta estratégia tem sido objeto de estudo de outros pesquisadores como, por exemplo, André (2004) que, em congresso realizado em 2004, analisa memoriais de uma professora participante do PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício, criado pelo Ministério de Educação. Trata-se, segundo ela, “do registro da história do professor cursista, especialmente sobre o que vai aprendendo durante o curso, é o instrumento em que registra descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional(...)”(p.2796).

Apóia-se em Zabalza para afirmar que

há quatro dimensões que convertem o diário num recurso de grande potencialidade expressiva: a) o fato de se tratar de um recurso que implica escrever; b) o fato de se tratar de um recurso que implica refletir; c) o fato de se integrar nele o expressivo e o referencial; e, d) o caráter histórico e longitudinal da narrativa (apud André, 2004, p.2796)

Estas considerações de Zabalza coincidem com nosso propósito, acrescido do fato de que se tratam de mestrandos, para os quais a prática do diário de campo se torna um experiência muito rica por sua formação como pesquisadores. Para desenvolver a auto-avaliação os mestrandos receberam um conjunto mínimo de dimensões que deveriam cobrir: entrada no ambiente AulaNet; leitura das aulas e textos indicados; considerações/respostas às questões propostas nas aulas; interação com os colegas nos grupos de interesse; cumprimento das atividades propostas (busca de sites, e proposta de texto na unidade sobre aprendizagem colaborativa); trabalho em equipe e trabalho final.

Na impossibilidade de aprofundar o material que está sendo explorado, por falta de espaço neste trabalho, serão transcritas algumas falas dos alunos que nos mostram o outro olhar necessário à avaliação em seu sentido mais global e levanta novas questões para estudo. Em um primeiro momento, foram destacadas falas que mostram como foi diferenciada a experiência do curso como um todo. Em seguida reunimos as falas mais ligadas ao trabalho de equipe, que, acredito, deverá merecer toda a nossa atenção no próximo curso – laboratório.

Em relação ao curso no forma a distância:

*No início minha interação foi tímida, pois não me sentia a vontade e receava falar bobagens, meio sentindo meio que “um peixe fora d’água”, porém com o desenvolver das aulas, acredito ter desinibido. (AE1)*

*Em relação à administração do tempo fui um fracasso, Ele me venceu! Não consegui domina-lo para estar presente nas duas participações mínimas exigidas. As leituras foram feitas, mas não aprofundadas, o que limitou minha participação. (AR7)*

*Creio que minha interação foi baixa, li mais do que participei. Sei que em aulas a distância devemos interagir mais, não só como forma de acelerar a aprendizagem mas, também, como forma de estímulo aos colegas. (AR1)*

*Tive enorme dificuldade em me familiarizar com o método. Ainda me sinto comprometida com o “uso do Papel”, com o toque no material e na possibilidade de ficar rabiscando as observações que me chamam a atenção. (...) tenho que confessar*

*que muitas vezes me senti como a “Alice no país das Maravilhas, sentindo um misto de deslumbramento e surpresa(...) Cheguei a considerar a EAD como a solução de todos os problemas acadêmicos, sem considerar as dificuldades práticas de sua atuação. (AR5)*

Em relação ao trabalho em equipe, *on line*:

*O trabalho em equipe foi realizado, apesar de ter sido realizado mais fora que dentro do ambiente, face à facilidade de encontro com os componentes do grupo, porém acredito ter atingido o objetivo”(AE1)*

*Creio que tenha sido a parte ruim de todo o curso, pela falta de interação com os meus colegas de grupo. Apesar do excelente relacionamento que temos, não conseguimos realizar discussões mais aprofundadas. (AR1)*

*Esta parte funcionou bem, estávamos concentradas na tarefa e aí cada uma conseguiu contribuir de maneira significativa para o grupo,, acredito eu com bom resultado. (AR2)*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho se propôs, como objetivo, demonstrar a importância do espaço do fórum de discussão (no trabalho, denominado grupos de interesse) e das auto-avaliações dos alunos para um entendimento mais completo das possibilidades de uma sistemática de avaliação em ambientes digitais mais enriquecida, tomando como referência a proposta pedagógica – abordagem colaborativa – adotada no curso.

No que se refere aos grupos de interesse, foi possível desenvolver análises utilizando tanto dados de natureza mais quantitativa quanto qualitativa que desvelam os meandros dos mecanismos de participação nos grupos de interesse. Vários são os caminhos a serem trilhados, alguns mais promissores que outros em função da abordagem pedagógica adotada; da perspectiva de EAD e de avaliação de cada instituição. Outros pontos necessitam de mais estudos. No que se refer, por exemplo, ao processo de elaboração de um texto em equipe, a análise do número de intervenções realmente *on line*, nos grupos de interesse especialmente criados para cada uma delas, e o nível de envolvimento no trabalho, facilmente percebido pela leitura das mensagens, indicam a necessidade de avaliação da própria proposta inserida no desenho instrucional.

Quanto às auto-avaliações, os dados, apesar de preliminares, já permitem perceber a potencialidade desta fonte para acompanhar as mudanças no crescimento do aluno a partir de seu próprio olhar e detectar problemas de percurso nos cursos, propiciando um efeito de triangulação muito importante para qualquer sistemática de avaliação.

A partir dos resultados apresentados, fica clara a contribuição dos grupos de interesse e das auto-avaliações, em forma de memorial, para ampliar as fontes de avaliação interna e para gerar novas questões que permitam estabelecer generalizações e troca de idéias com outras instituições assim como atender, também, a uma das funções da educação superior que é de avançar na pesquisa sobre essa modalidade de educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. *O papel do memorial na constituição da identidade docente*. Trabalho apresentado no II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, Rio de Janeiro, 2004 e publicado em CD ROM : II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares. Rio de Janeiro: UERJ, ISBN: 85-86392.11-1, p. 2795 - 2804
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977
- CALDEIRA, A. C.M. *Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos*. Trabalho apresentado no 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Salvador: ABED, 2004,. Disp. no site [www.abed.org.br](http://www.abed.org.br) Acessado em 10 de fevereiro de 2005
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.
- KENSKI, V.M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas,SP: Papyrus, 2003
- OLIVEIRA, G.P de. *Discussões nos ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa: a relevância do espaço proporcionado pelo Fórum*. Trabalho apresentado no XII ENDIPE realizado em 2004, em Curitiba. Texto completo no CD dos anais do congresso. P. 131 - 147
- PALLOFF, R. M. e PRATT, K.. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SEGENREICH, S. C. D. *Educação a distância 2004.2*. Disciplina ministrada no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP. (Documentos do Curso), 2004a
- SEGENREICH, S.C.D. *O fórum de discussão como espaço de pesquisa para análise de questões curriculares*. Trabalho apresentado no II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares publicado em CD ROM : II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares. Rio de Janeiro: UERJ, 2004 b ISBN: 85-86392.11-1, p. 2416 - 2430
- SEGENREICH, S.C.D., LEITE, K. C. *Aprendizagem colaborativa on line em mestrado acadêmico presencial : um estranho no ninho?* Trabalho apresentado no 11º Congresso Internacional de EAD, Salvador: ABED, 2004. Disponível no site [www.abed.org.br](http://www.abed.org.br) Acessado em 10 de fevereiro de 2005
- SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. In: M Silva(org.) . *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 51 – 73
- UNIVERSIDADE DE ÉVORA. *Aprendizagem colaborativa assistida por computador: aproximação ao conceito*. Portugal: Universidade de Évora, 2000./ Disponível em: <http://minerva.uevora.pt/cscl> . Acessado em 10 de janeiro de 2005
- ZAPATA ROS,M. *Sistemas de educación a distancia a través de redes. Unos rasgos para la propuesta de evaluación de la calidad*. In: *Revista de Educación a Distancia* . Murcia, ES, ano II, nº 9, 2003, 18p. Disp. em: [www.um.es/ead/red](http://www.um.es/ead/red). Acessado em 20/11/2003