

A especialização de professores a distância: análise de uma experiência

Sonia Sirolli, Profa. MSc., UNIVAP

Maria Tereza Dejuste de Paula, Profa. Dra., UNIVAP

A escola tem sido solicitada a mudar para atender às novas necessidades da sociedade da informação. Requisitos como a educação ao longo da vida, a permanente formação profissional e a universalização das oportunidades de formação, entre outros, têm provocado a busca de modalidades educacionais capazes de dar conta dessa nova realidade. A disponibilidade de novas tecnologias de informação e de comunicação tem oferecido à educação recursos até então não existentes e que possibilitam o desenvolvimento de novas estratégias capazes de atender a essas novas necessidades da tarefa educativa. A educação a distância tem sido uma escolha para atender às novas demandas do ensino e da formação.

Educar à distância não é um conceito novo. Para Nunes (1993) esse tipo de ensino tem uma longa história de experimentações, fracassos e sucessos, tendo sua origem recente nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX .

No Brasil, desde a década de 30, foram desenvolvidas experiências de ensino a distância com o rádio e, alguns anos depois, ocorreram várias outras com o uso da correspondência como meio para o ensino, tais como a do Instituto Universal Brasileiro e a do Senac. No final da década de 80 e durante a década de 90 houve expansão da educação a distância no Brasil, principalmente com uso de fitas e vídeos (ALVES, 2004).

Não sendo um conceito novo a definição de educação a distância tem passado por mudanças. Os termos educação a distância, ensino a distância e aprendizagem a distância têm sido usados como sinônimos em alguns contextos mas, para alguns especialistas, envolvem diferentes características e significados.

Para Moran (1994), por exemplo,

educação à distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente . É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

O termo ensino a distância é inadequado, para Moran, já que enfatiza o papel do professor enquanto o termo educação a distância é mais apropriado, por ser mais abrangente.

Outros, como Chaves (1999), argumentam que as expressões educação a distância e aprendizagem a distância não são adequadas porque tanto a educação como a aprendizagem ocorrem dentro do indivíduo e, portanto, não podem ser realizadas à distância. Nesse caso a expressão ensino a distância é mais adequada porque quem está ensinando está espacialmente distante.

Preti (apud SILVA, 2002) prefere, no lugar de uma definição de educação a distância, apontar suas características básicas: educadores e educandos se encontram separados pelo tempo e/ou espaço, há canais tecnológicos e humanos que individualizam a interação e processos mediatizados, há uma estrutura complexa a serviço dos educandos aliada a subsistemas integrados de comunicação e tutoria, há ainda produção de materiais didáticos que buscam promover uma aprendizagem independente, individualizada e flexível.

Rurato, Gouveia e Gouveia (2004) assinalam algumas características importantes da educação a distância, tais como a *abertura* (diversidade e amplitude de oferta de cursos com eliminação de barreiras e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados); a *flexibilidade* (de espaço e de tempo, de ritmos de aprendizagem e diferentes combinações de estudo/trabalho/família); a *eficácia* (o aluno é motivado a se tornar sujeito e responsável pela sua própria aprendizagem, a se avaliar, a aplicar o que aprende); a *formação permanente* (aquisição de novos conhecimentos, interesses, atitudes e valores) e a *economia* (evita deslocamentos e ausência total do trabalho).

Para Fonseca (1999) a educação a distância tem base nas práticas pedagógicas avançadas do construtivismo, atribuindo importância à autonomia e à independência do aluno aspectos que, na sociedade da informação, têm grande relevo não só do ponto de vista da cidadania como também do trabalho.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394, de 1996, no seu artigo 80 reconhece a importância de programas de ensino a distância, ao assinalar que o Poder Público incentivará os esforços para que esses programas se intensifiquem em todos os níveis e modalidades de ensino do Brasil.

Segundo Moran (2004) a educação a distância no Brasil em um primeiro momento foi identificada com o ensino por correspondência. Em um segundo momento, na década de 80, seu uso foi baseado em sistemas de distribuição de informação por televisão e vídeo cassete, usados principalmente para telecursos profissionalizantes e formadores de estudantes do ensino médio e fundamental. Foi a fase que na visão de Fonseca (1999) pode ser caracterizada como analógica. No final da década de 90 iniciou-se uma revolução com o uso da Internet. Fonseca (1999) define essa fase como a fase digital, caracterizada pelo uso de tecnologias de educação bidirecionais.

Entre as várias experiências de educação a distância já realizadas e em realização, as de formação continuada de profissionais para as instituições de ensino superior são importantes porque podem contribuir para a qualidade do trabalho educativo dessas instituições.

É objetivo deste trabalho descrever uma experiência recente de formação a distância em nível de especialização, representada pelo curso oferecido pela Cátedra UNESCO/Universidade de Brasília sobre avaliação educacional. O estudo foi desenvolvido a partir da análise da experiência das autoras, que foram alunas do curso e fizeram parte de um grupo de 5 profissionais da mesma instituição de ensino superior que concluíram o referido programa.



Descrição geral do curso

Com o objetivo de atualizar profissionais docentes e técnico-administrativos das Instituições de Ensino Superior brasileiro, foi oferecido, em 1997, pela Universidade de Brasília, através da Cátedra UNESCO de Educação a Distância, um curso de especialização em avaliação, na modalidade à distância, visando capacitar em 24 meses cerca de 800 professores e pessoal técnico-administrativo de Instituições privadas e públicas do Ensino Superior. A iniciativa foi uma parceria entre a Universidade de Brasília, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), o Ministério da Ciência e Tecnologia, a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e a Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (ABM).

Participaram do curso, como docentes, especialistas de universidades brasileiras e de universidades estrangeiras como as de Michigan (E.U.A.) e Kassel (Alemanha).

O curso foi dado em seis módulos ou disciplinas totalizando trinta e dois créditos. Para completar o curso o aluno deveria ser aprovado nas disciplinas através de avaliação presencial e elaborar uma monografia sob orientação de um dos professores da Cátedra.

As instituições de ensino superior escolheram seus participantes do curso tendo sido recomendado que a seleção observasse nos escolhidos a motivação, persistência e condições de trabalhar com autonomia e independência, características consideradas necessárias para um bom desempenho no curso.

O tamanho da clientela atendida pelo curso caracterizou uma das vantagens do uso de educação a distância que é o elevado número de pessoas que pode atender. Participaram do curso como alunos, docentes e funcionários de instituições de ensino superior públicas e privadas, de todas as regiões do país. O perfil de formação dessa clientela incluiu desde a graduação até o doutorado.

Os alunos do curso, que eram, como já mencionado, também docentes e funcionários das instituições de ensino superior participantes, possuíam características importantes a serem consideradas para o aprendizado tais como o tempo limitado disponível para estudo e horários variados de trabalho dificultando deslocamento em horários fixos. A flexibilidade e autonomia oferecida pela estrutura do curso no que se referiu a horário de estudos e de realização das atividades solicitadas atendeu às características dessa clientela adulta.

O programa do curso abrangeu conteúdos necessários à formação de competências em avaliação na escola. Foram abordadas as seguintes temáticas organizadas em forma de disciplinas: Técnicas e instrumentos de avaliação; Avaliação de disciplina; Avaliação de currículo e de programas; Acompanhamento e avaliação do aluno; Avaliação de docentes e do ensino e Avaliação em Instituições de Ensino Superior.

Recursos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem

O curso em tela enquadra-se na modalidade a distância pois, entre outras características, foi realizado com a mediação de materiais escritos enviados pelo correio, vídeos gravados e a realização de encontros presenciais com os tutores. Foi também utilizado o contato telefônico e o voice mail. O uso desses sistemas convencionais de ensino a distância tem a vantagem de atingir clientelas que não têm acesso a tecnologias eletrônicas mais avançadas como é o caso do computador e Internet. O curso foi implementado a partir de 1997 e, seu desenvolvimento ocorreu exatamente no momento anterior à expansão da Internet no Brasil, que se intensificou a partir de 1998.

O curso iniciou-se com seminários presenciais regionais que tiveram o propósito de apresentar o currículo e as estratégias de ensino a serem utilizadas. Os seminários propiciaram aos participantes o conhecimento do grupo, o contato com a equipe organizadora do curso e com as instruções relativas ao papel do aluno.

A estrutura do curso foi modular sendo que o aluno podia contar com textos, fitas de vídeo e ajuda do tutor. Para cada módulo o aluno recebia para seu estudo individual o material escrito composto de um texto básico, um volume de mapas de informação do módulo, um volume de leituras complementares e um vídeo.

Os textos básicos eram de autoria dos professores e produzidos especialmente para o curso. Cada texto básico continha uma introdução onde eram apresentados os objetivos do módulo a que ele se referia, os objetivos do texto básico e os textos para leitura. Sua leitura era obrigatória e havia no final de cada capítulo sugestões de leituras facultativas para o aprofundamento da compreensão do assunto.

Os textos básicos continham também, ao final de cada um dos seus capítulos, atividades que deviam ser desenvolvidas pelos alunos. Tais atividades eram compostas de situações e problemas a serem resolvidos pelo aluno através da leitura do material do módulo, da reflexão e da discussão com o tutor ou com outros alunos. Incluíam também questões de múltipla escolha sobre o conteúdo desenvolvido no módulo.

Todas as atividades tinham um referencial de respostas no final do texto para a auto-avaliação do aluno. No caso de algumas atividades de resposta aberta havia sugestões e para outras havia a recomendação de se consultar o tutor a respeito da resposta. Este último caso ocorreu, por exemplo, no módulo 4, referente ao Acompanhamento e Avaliação de Alunos, no qual foi solicitado ao aluno que planejasse um programa de avaliação do discente. No caso desta atividade, foi sugerido que tal plano fosse discutido com os tutores do curso (HURTADO, 1997).

Em outros casos, as respostas às atividades solicitadas nos textos básicos deviam ser discutidas com os colegas. Foi o caso do módulo 6, referente à Avaliação de Instituições de Ensino Superior. Na atividade solicitava-se ao aluno que discutisse as implicações das funções propostas por Cláudio de Moura Castro para o ensino superior para a avaliação das instituições desse nível de ensino (STARK, 1998). Neste caso, havia claramente o objetivo de aprendizagem cooperativa e co-avaliação. No caso das autoras do presente trabalho houve discussão a respeito da atividade.

Os textos complementares apresentavam uma literatura relevante para a temática de cada módulo. Essa literatura compunha-se de estudos e pesquisas nacionais e estrangeiras, traduzidos, que abordavam e aprofundavam aspectos relacionados ao conteúdo do módulo. Os textos complementares ofereciam também uma bibliografia atualizada sobre os conteúdos desenvolvidos o que possibilitava ao aluno buscá-la e ampliar o seu conhecimento.

Como já mencionado, além dos textos básicos e dos complementares, o aluno recebia também mapas de informação. Os mapas de informação são unidades de apresentação de informação restritas a um assunto bem definido, contém todas as informações que interessam a quem estude o referido assunto, sendo as informações organizadas em blocos. Cada bloco contém um aspecto específico com definição, exemplo, ilustração, procedimento, etc. Os textos têm as características de hipertexto e contém sistemas de organização e índices que permitem ao usuário encontrar com rapidez as informações relevantes (DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004).

Os mapas de informação foram enviados aos alunos em forma de fichas contendo informações sobre objetivos, conceitos, metodologias, procedimentos, esquemas teóricos e operacionais, instrumental de coleta e outros elementos teórico-práticos do processo de avaliação educacional, organizados em unidades e tendo em vista subsidiar a análise dos casos apresentados nos vídeos.

Cada mapa atendia, assim, a diferentes objetivos apresentando definições, características, comentários e exemplos de conceitos como, por exemplo, avaliação quantitativa e qualitativa, questionário, planejamento e plano de ensino e outros.

O uso dos mapas de informação não somente representou uma mediação entre o aluno e os objetivos a serem alcançados possibilitando a este a construção do conhecimento a partir da resolução dos casos, como também uma inovação como estratégia de ensino.

Como também já mencionado, o aluno recebia também vídeos. Estes representaram uma modalidade de material áudio-visual cujo objetivo era desencadear o processo de aprendizagem do módulo através da análise de casos apresentados. Cada caso descrevia uma situação de avaliação e solicitava uma análise por parte do aluno que, para ser realizada, demandava estudo dos mapas de informação, do texto básico e dos complementares. Os casos funcionavam, assim, como uma motivação para o diálogo do aluno com o conteúdo do módulo, levando-o a realizar uma aprendizagem significativa.

Cada vídeo apresentava a dramatização de 3 situações ou casos que incluíam problemas que deviam ser objeto de reflexão e análise pelo aluno a partir do conteúdo do módulo a que se referiam. Para analisar os problemas do caso o aluno deveria recorrer aos mapas de informação, aos textos nele indicados e também aos textos sugeridos pela própria análise do problema. Ele poderia também realizar uma aprendizagem cooperativa com o grupo de alunos parceiros do mesmo curso na sua instituição, caso que ocorreu com as autoras do presente trabalho que se reuniam com os colegas para assistir e debater os casos dos vídeos.

As situações dramatizadas nos vídeos eram semelhantes às da vida real e sempre aplicadas ao ensino superior, que era o objetivo de formação do curso. A análise de cada caso possibilitava a aplicação de conceitos desenvolvidos em mais de um módulo. Os casos do vídeo constituíam também uma preparação para a avaliação presencial pois, nesta, a partir de casos, o aluno devia relacionar e aplicar os conceitos do módulo em avaliação.

Os vídeos e o material escrito se complementavam, portanto, para a aprendizagem do aluno. Os vídeos gravados tiveram também um papel importante na interação entre alunos e a coordenadora do curso pelo fato de que cada um deles sempre iniciava por uma mensagem dela informando sobre fatos relevantes do curso em desenvolvimento.

Os tutores

O papel do tutor foi o de ficar acessível ao aluno para orientar, quando necessário, a compreensão dos materiais dos módulos, o desenvolvimento das atividades propostas nos textos, a análise dos casos e a monografia. Recorrer ao tutor era uma opção do aluno não havendo nenhum contato obrigatório. Entretanto, os tutores convidavam os alunos para reuniões coletivas realizadas no centro mais próximo como, por exemplo, na cidade de São Paulo para os alunos paulistas. Nessas reuniões dúvidas dos alunos eram superadas através de discussões coletivas. Para cada região foram indicados dois tutores para a orientação dos alunos.

A disponibilidade de tutores que podiam ser acessados por telefone ou nos encontros presenciais introduziu no curso o componente dialógico com o docente como parte do processo de construção dos conhecimentos pelos alunos.

A avaliação da aprendizagem do aluno

A avaliação da aprendizagem do aluno do ponto de vista somativo foi realizada através de provas presenciais que ocorreram nos centros de cada Estado, em intervalos bimestrais e com datas previamente estabelecidas, invariavelmente aos sábados para atender às necessidades da clientela do curso que como já foi salientado, trabalhava.

A realização das provas efetivou-se de maneira formal e individual em um período de duração de 4 horas. Um fiscal designado pelos organizadores do curso acompanhava a realização das provas em cada sala.

As provas avaliavam a aprendizagem do aluno através de questões centradas em casos semelhantes aos dos vídeos. Os alunos deveriam analisar os casos apresentando argumentos relacionados ao módulo em avaliação. As provas eram unificadas para todos os alunos do curso.

A correção era feita posteriormente pela equipe de organizadores do curso e o relatório de resultados era enviado pelo correio aos alunos após o período médio de um mês.

Os critérios de correção das provas e seus pesos segundo os relatórios de desempenho enviados ao aluno, eram:

a) coerência interna: a justificativa da prescrição representa claramente uma visão crítica da descrição apresentada da situação. Peso 15%.

b) coerência entre os vários aspectos da prescrição – na prescrição feita pelo aluno os vários aspectos da avaliação (objetivo, metodologia e outros) têm relação adequada entre si. Peso: 20%.

c) aplicação dos conhecimentos construídos ao longo dos estudos no módulo – as respostas e suas justificativas têm relação direta com o caso relatado e explicitam conhecimentos a partir dos conteúdos dos módulos estudados. Peso: 20%

d) riqueza de argumentação – as respostas e suas justificativas tem relação direta com o caso relatado e incluem idéias que traduzem uma perspectiva crítica e variedade de pontos de vista. Peso: 20%

e) abrangência da argumentação – as respostas às perguntas escolhidas pelo aluno têm relação direta com o caso relatado e incluem tudo o que deveria ter sido dito, nada importante sendo deixado fora. Peso: 20%

f) concisão- todo o registro de idéias foi feito com um mínimo de termos, sem repetições ou redundâncias. Peso: 05%.

O resultado da avaliação da prova a partir dos critérios acima, para cada módulo, era dado em forma de conceitos a partir de uma escala de 5 pontos. Os conceitos utilizados eram: superior, médio superior, médio, médio inferior e insuficiente.

O aluno somente podia passar para o estudo do módulo seguinte se recebesse conceito no mínimo médio na prova do módulo em avaliação. Alunos que recebessem conceitos médio

inferior ou insuficiente deveriam fazer uma prova de segunda chamada. Reprovação na prova da segunda chamada redundaria em afastamento do aluno do curso.

Avaliações formativas ou de processo foram realizadas pelo próprio aluno através da análise do seu próprio desempenho nas atividades solicitadas no texto básico, através do confronto das suas respostas com as sugeridas, e da auto-avaliação dos resultados do seu desempenho nas provas de cada módulo a partir dos relatórios recebidos.

Alguns resultados do curso

Inscreveram-se no curso 868 alunos. Em termos de evasão, antes do final da primeira disciplina 19% (165) abandonaram o curso. Do total de inscritos, 519 (59.7%) chegaram até a última disciplina e 51,3% (446) concluíram a monografia (PETERSON, 1999). Esses resultados indicam que aproximadamente a metade dos alunos desistiu do curso até a sua conclusão.

Como parte dos requisitos do curso, além da aprovação nos módulos, os alunos deviam apresentar uma monografia com o desenvolvimento de um tema relacionado ao curso. Nessa etapa, segundo Peterson (1999) 446 alunos apresentaram a monografia. Desses, apenas 1% teve o trabalho reprovado.

Partindo-se do pressuposto de que é importante a análise das áreas escolhidas pelos alunos para a realização das monografias porque pode-se através dela ilustrar as direções dos esforços dos alunos na aplicação dos conceitos desenvolvidos no curso e indicar prováveis melhorias ou aumento do conhecimento da realidade das suas instituições de origem como decorrência do curso foi também desenvolvida neste trabalho uma análise dos temas das monografias.

Dados apresentados na web (IESB, 2005) sobre as monografias e seus temas foram analisados, mostrando um total de 434 títulos distribuídos em 8 áreas. As áreas escolhidas pelos alunos que desenvolveram a monografia são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela I

Áreas das monografias apresentadas ao final do curso

| Área da monografia | Nº de Monografias | % |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------|
| avaliação institucional | 103 | 24,0 |
| avaliação de currículos e de programas | 93 | 21,3 |
| avaliação de docentes e/ou ensino | 86 | 20,0 |
| acompanhamento e avaliação do aluno | 80 | 18,3 |
| avaliação de disciplinas | 27 | 6,2 |
| técnicas e instrumentos de avaliação | 26 | 6,0 |
| avaliação de políticas públicas ou de políticas em educação | 8 | 4,0 |
| avaliação de egressos | 1 | 0,2 |
| Total | 434 | 100,0 |

Fonte: IESB, 2005

A tabela I mostra que aproximadamente 83% dos professores concentraram suas escolhas em temáticas ligadas à avaliação no nível da instituição, dos cursos, dos docentes e dos alunos. As temáticas de avaliação de disciplinas e de instrumentos de avaliação tiveram um menor apelo para os alunos. Avaliação de políticas públicas e de egressos foram as menos escolhidas.

Os resultados das escolhas centradas na instituição, nos programas, nos docentes e nos alunos, podem ser explicados em parte pelo fato da realização do curso de avaliação em análise ocorrer em um período em que a universidade já era vista sob a ótica da avaliação e da prestação de contas para a sociedade. Programas como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), conduzido pelo Ministério da Educação, já estavam em ação no país e sinalizavam para as instituições a necessidade da universidade se submeter ao processo de avaliação externa e interna. Muitas já estavam construindo e submetendo ao referido programa seus planos de avaliação institucional. Havia, portanto, necessidade de se preparar recursos humanos para a tarefa de avaliação institucional.

Muitas das escolhas de monografia deram-se como decorrência dos alunos já estarem envolvidos em tarefas referentes a algum tipo de avaliação. Muitos alunos já faziam parte, nas suas instituições de origem, das Comissões Permanentes de Avaliação responsáveis, na época, pela avaliação nas Instituições de Ensino Superior (PETERSON, 1999).

O depoimento abaixo transcrito, de uma aluna do curso, ilustra como as temáticas desenvolvidas no curso se aproximaram da vivência de alunos nas suas instituições de origem:

“...gostaria de registrar que a participação nesse Curso de Especialização em Avaliação representou a possibilidade de adquirir, sistematizar conhecimentos e, utilizando esse instrumental teórico, refletir sobre um tema que faz parte do meu cotidiano em termos profissionais. Os conhecimentos adquiridos abriram e ampliaram meu campo de visão, apontando, para mim, novas perspectivas de análise das questões de educação” (Peterson, 1999, p.XI).

Conclusão

Alguns pontos merecem ser destacados na experiência do curso em análise:

- A discussão, reflexão, problematização e abordagem científica das questões da avaliação no ensino superior, tanto de aspectos institucionais como de aprendizagem, representou uma contribuição significativa para a formação de docentes e funcionários tendo em vista a qualidade do processo educativo das instituições de ensino superior.

- A abordagem utilizada no curso, com o uso da análise de casos no processo de ensino, caracterizou uma concepção construtivista de aprendizagem. Além de ser uma inovação, a análise de casos favoreceu uma aprendizagem do conteúdo como um meio para a resolução de problemas e não como um fim em si mesmo, tornando-a significativa para o aluno. Muitas vezes o mero uso de tecnologia não caracteriza um avanço no processo de ensino pois pode estar a serviço de uma abordagem tradicional na qual o conteúdo é o centro e cabe ao aluno apropriar-se dele através de memorização ou atividades repetitivas. No caso do curso em tela houve a preocupação com a compreensão do material através da abordagem de estudo de casos. As avaliações também foram realizadas através da análise de casos o que sinalizava para o aluno a necessidade de compreensão e de participação ativa no curso.

- A introdução de conceitos inovadores da área de avaliação na educação como, por exemplo, o de portfolio como um instrumento de avaliação do aluno e da escola, representou também uma contribuição para o avanço do conhecimento dos alunos na área. O portfolio, como instrumento de avaliação, era pouco conhecido entre os docentes das instituições de ensino.

- O uso de materiais especialmente produzidos para os objetivos do curso foi uma característica da preocupação com a qualidade do curso que não se limitou a somente selecionar e reproduzir materiais já existentes. Foi o caso dos mapas de informação, dos textos básicos e dos vídeos. Os textos complementares foram reproduções de materiais já disponíveis mas selecionados pela sua alta importância para a complementação da aprendizagem dos alunos. Textos dispersos na literatura foram convenientemente reunidos e oferecidos para os alunos.

- O fato de grupos de pessoas da mesma instituição poderem estar no mesmo curso favoreceu a aprendizagem colaborativa. No caso da Instituição de Ensino Superior de origem das autoras do presente estudo, havia um grupo de cinco pessoas no curso o que possibilitou uma interação aluno-aluno em vários momentos quando então eram discutidos os casos e outras questões do curso. Considera-se esse um ponto positivo do curso em análise, pois contrariou o que Azevedo (2000) denominou como uma das maiores dificuldades do ensino a distância convencional, que é o isolamento do aluno que não pode contar com o apoio de um grupo de pessoas que estão na mesma situação que ele e não pode, assim, contar com as vantagens de uma aprendizagem colaborativa.

- A vivência de um curso a distância, como o aqui analisado, com uma abordagem que favoreceu uma aprendizagem significativa e fez uso dos recursos como uma mediação para a construção do conhecimento do aluno e não para a mera absorção de informações, representou uma experiência positiva para alunos que como as autoras do presente trabalho pela primeira vez tiveram a oportunidade de serem alunas de um curso a distância.

- No caso das autoras do presente trabalho já havia em curso um esforço, na sua instituição de origem, de levar avante um trabalho de avaliação da universidade e dentro dele, de avaliação do trabalho docente, o que foi favorecido com a aprendizagem realizada no curso. O curso favoreceu o desenvolvimento posterior da auto-avaliação da instituição.

Alguns pontos na experiência do curso em análise poderiam ser melhorados no caso de sua extensão a outros contextos:

- a auto-avaliação poderia ser utilizada com mais ênfase para a autonomia da aprendizagem do aluno. Os critérios das correções das provas, por exemplo, poderiam ter sido melhores esclarecidos para os alunos. A análise dos relatórios das provas poderia ter sido um instrumento de melhor favorecimento da aprendizagem do aluno se acompanhada de uma cópia da prova. Por estar distante no tempo o aluno não se lembrava de tudo que escrevera na prova ao receber o relatório com a sua avaliação.

- os canais de comunicação e de feed-back poderiam ter favorecido mais a aprendizagem dos alunos se fossem mais rápidos. O contato com os tutores era apenas telefônico ou no dia da reunião presencial o que não atendia ao perfil dos que trabalhavam e não podiam comparecer às reuniões coletivas.

Referências Bibliográficas

ALVES, João R. M. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. Disponível em :
<<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 23 set. 2004.

AZEVEDO, Wilson., MORAN, José M. *Panorama atual da Educação a Distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia.default.htm>> Acesso em: 14 jan. 2005.

CHAVES, Eduardo. Revista Educação. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, ano 3, n.7, nov. 1999.

FONSECA, João J. S. *Educação à distância em Portugal: potencialidades e vulnerabilidades*. 1999. Tese de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

HURTADO, Sylvia, SOUZA, Clarilza P. *Acompanhamento e avaliação de alunos*. V.4. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

IESB. Relação de Monografias Apresentadas pela 1ª turma do Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Disponível em : <<http://www.iesb.br/ensino/1monografia.htm>>. Acesso em 14/02/2005.

MAPAS CONCEITUAIS. In: DICIONÁRIO de terminologia de educação a distância. Disponível em : <http://www.escolanet.com.br/dicionario/dicionario_i.html>. Acesso em : 13 dez. 2004.

MORAN, José M. Novos caminhos do ensino à distância. *Informe CEAD*. Rio de Janeiro, SENAI, ano 1 n.5, out/dez 1994, p. 1-3

_____. *A educação superior à distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2004.

NUNES, Ivônio B. Noções de Educação à distância. *Revista Educação a Distância*, Brasília, D.F.n. 4-5, p.7-25, dez. 1993.

PETERSON, Marvin W., SOUSA, Eda C. B. Avaliação institucional. Curso de Especialização em Educação a Distância, v. 8. 111 p. Universidade de Brasília, Brasília, 1999. ISBN85-86290-15-7.

RURATO, P., GOUVEIA, Luís M. B., GOUVEIA, J.B. *Características essenciais do ensino à distância*. Disponível em: <<http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/eLes04%20paulorurato.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2004.

SILVA, Iasmine H. *A universidade aprendendo a aprender: novos espaços, novas velocidades na educação continuada dos docentes*. Tese de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, Eda C. B. M. (org) *Mapas de informação*. Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

STARK, Joan S., SOUZA, Eda C. B. M., SOUZA, Edson M. *Avaliação em instituições de ensino superior*. V. 6. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Universidade de Brasília. Brasília, 1998.