

Autores:
Dianne Conrad e Jason Openo

**ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO PARA A
APRENDIZAGEM ONLINE**

Estratégias de avaliação para a aprendizagem online, 2019
Copyright 2018 Dianne Conrad e Jason Openo
Tradução de *Assessment Strategies for Online Learning: engagement and authenticity*
Athabasca University Press, 2018
<http://www.aupress.ca/index.php/books/120279>
Autores: Dianne Conrad e Jason Openo

Direitos desta edição: Artesanato Educacional Ltda.
E-mail: artesanatoeducacional@gmail.com
Site: www.artesanatoeducacional.com.br

Capa e Design: Ingrid Tomazini e Estúdio Esfera
Diagramação: Estúdio Esfera
Impressão e Acabamento: Paym Gráfica e Editora Ltda
1ª edição: 2019
Tradutores: João Mattar, David Wesley Amado Duarte, Claudio Cleverson de Lima e Jose da Silva Nunes
Editor: João Mattar
Revisão: João Mattar
Série: Tecnologia Educacional, n. 27

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Conrad, Dianne
Estratégias de avaliação para a aprendizagem
online / Dianne Conrad, Jason Openo. -- São Paulo :
Artesanato Educacional, 2019. -- (Coleção tecnologia
educacional ; 27)

Vários tradutores.
Título original: Assessment strategies for online
learning.
Bibliografia.
ISBN 978-85-64803-23-7

1. Aprendizagem - Avaliação 2. Educação a
distância 3. Educação a distância - Avaliação
4. Testes e medidas educacionais I. Openo, Jason.
II. Título. III. Série.

19-30567

CDD-371.35

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Avaliação : Educação a distância
371.35

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Autores:
Dianne Conrad e Jason Openo

**ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO PARA A
APRENDIZAGEM ONLINE**

1ª Edição
São Paulo
2019



Conselho Editorial

Ana Loureiro — Instituto Politécnico de Santarém
(Portugal)

António Moreira Teixeira — Universidade Aberta
(Portugal)

Carlos Santos — Universidade de Aveiro (Portugal)

Daniela Karine Ramos — Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC)

Daniela Melaré Vieira Barros — Universidade Aberta
(Portugal)

João Mattar — Centro Universitário Internacional Uninter
& Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

José Manuel Moran — Universidade de São Paulo (USP)

Leonel Caseiro Morgado — Universidade Aberta
(Portugal)

Lorraine Mockford — Nova Scotia Community College
(Canadá)

Lúcia Santaella — Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo (PUC-SP)

Maria Teresa Ribeiro Pessoa — Universidade de Coimbra
(Portugal)

Neuza Pedro — Universidade de Lisboa (Portugal)

Paula Peres — Instituto Politécnico do Porto (Portugal)

Romero Tori — Universidade de São Paulo (USP)

Wanderlucy Czeszak — Universidade Anhembi Morumbi

APRESENTAÇÃO DA TRADUÇÃO

O livro agora nas suas mãos foi selecionado pela ABED para tradução, publicação e disseminação no Brasil porque trata exemplarmente de um dos mais difíceis e importantes assuntos na Educação em todas as suas formas: como avaliar a aprendizagem. Seja para determinar a classificação do desempenho acadêmico de um aprendiz em relação a outros aprendizes, seja para dar feedback qualitativo a um indivíduo sobre sua atuação no seu papel como estudante, ou para descobrir onde tomar iniciativas para melhorar um processo educacional, uma ação avaliativa e uma medida diagnóstica que, quando realizada com eficácia, resulta em informação significativa e potencialmente útil.

Seja pela submissão a um teste de questões objetivas ou que exige a aplicação de conhecimento recém-adquirido sobre um problema da vida real, ou a produção de um ensaio, um portfólio de trabalhos, ou um “diário de bordo” registrando os avanços dos seus estudos, o estudante idealmente oferece condições para um instrutor avaliar o seu grau de competência. No caso da EaD, surgem elementos que diferem da avaliação de estudos presenciais — a separação geográfica entre o aluno e seus pares (e em relação à fonte de conhecimento), a dificuldade de controle do ambiente onde se estuda e a laboriosa tentativa de “customizar” o ensino para satisfazer as necessidades especiais de cada aprendiz.

Desnecessário dizer aqui que, com a circulação desse

proveitoso livro no Brasil, esperamos que as instituições de ensino e os profissionais de educação no país usem esses conteúdos para aperfeiçoar seus trabalhos educativos, avaliando os processos e os resultados da aprendizagem pelos quais são responsáveis, além de aplicar as conclusões encontradas para insistir cada vez mais em excelência, esforçando-se para oferecer experiências educacionais de consistente qualidade.

É importante agradecer aqui a iniciativa das autoras do livro, da editora e da Universidade Athabasca (principal instituição de EaD no Canadá), por terem tomado a decisão generosa de disponibilizar a obra na web como um “recurso educacional aberto” (REA), cujo uso é gratuito, desde que a fonte original seja citada. Aplaudimos esse gesto e também saudamos a Editora Artesanato Educacional de São Paulo por ter realizado a versão brasileira em parceria com a ABED.

Fredric M. Litto
Presidente da ABED

PREFÁCIO

Dianne Conrad e Jason Openo são solucionadores de problemas. Se alguém tivesse que priorizar todos os problemas, desafios e discordâncias que se tornaram comuns nos debates na educação formal, a avaliação estaria no topo da lista, tanto para os professores quanto para os alunos. Portanto, este é um texto importante, relevante para o ensino e a aprendizagem em qualquer nível, contexto ou uso de suporte tecnológico. Ainda mais interessante, os autores concentraram sua discussão nos desafios e oportunidades especiais associados à aprendizagem online.

Tornou-se comum apresentar números de matrículas que mostram aumentos globais consistentes no número de alunos que fazem cursos online, o número de instituições que oferecem e credenciam esses cursos e o número de professores que se dedicam e ganham experiência e habilidades para trabalhar efetivamente nesse contexto digital. No entanto, o *e-learning* ou a aprendizagem online é apenas um subconjunto de maneiras pelas quais a educação pode ser, e tem sido, oferecida nos últimos 100 anos. E, embora sejam educadores a distância, Conrad e Openo têm experiência de ensino que antecede a ascensão da internet. Este livro traz sua experiência pessoal e seu *insight*, ao mesmo tempo em que apresenta dados significativos recolhidos a partir do extenso banco de dados de literatura de pesquisa tanto antiga quanto nova.

Este é claramente um trabalho acadêmico inovador. Embora alguns leitores possam se sentir sobrecarregados

pelo número de referências e citações espalhadas pelo texto, o livro flui muito bem no estabelecimento de uma ampla base teórica para a aprendizagem online, por meio do modelo assíncrono de aprendizagem baseada em discussões, para destacar técnicas promissoras e práticas, incluindo trabalho em grupo, autoavaliação e avaliação por pares. O texto também fornece vislumbres perspicazes dos problemas de avaliação que surgiram em função de formas emergentes de aprendizagem online, incluindo aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, MOOCs, wikis e *badges*.

A avaliação é uma questão dominante no ensino superior. Na década de 1990, lembro-me de estar entusiasmado com a criação de um centro de pesquisa voltado para a avaliação de estudantes na grande universidade de pesquisa em que eu trabalhava. No entanto, fiquei desapontado quando participei de alguns seminários e li artigos desse grupo, pois eles tinham se concentrado em criar perguntas válidas para a prova de múltipla escolha usando análise de itens e modelagem estatística, que tinham pouca aplicação no meu ensino de alunos de pós-graduação. Felizmente, este livro não é esse tipo de livro! O que você encontrará aqui é teoria, pesquisa e conselhos muito práticos sobre as formas de ensino superior que são baseadas na pedagogia construtivista — com apenas uma sugestão da conectivista. A pedagogia construtivista de ensino e aprendizagem evoluiu para uma forma dominante de educação nas ciências sociais e humanas. Assim, não espere dicas sobre como escrever

testes de múltipla escolha ou *learning analytics*. No entanto, você pode esperar discussões muito detalhadas sobre como a aprendizagem pode ser avaliada em níveis individuais e em grupo, mesmo que seja construída individualmente nas mentes e nos contextos de cada aluno.

Há muito a recomendar e muito conhecimento perspicaz neste texto. Ele vai interessar a professores (mesmo àqueles ligados às salas de aula), a profissionais que trabalham como designers de aprendizagem ou desenvolvedores para apoiar professores, e a estudantes de pós-graduação e pesquisadores de aprendizagem online. Estes dois últimos grupos, sem dúvida, usarão o texto como um trampolim para as muitas referências e citações que apoiam e fornecem apoio acadêmico às ideias apresentadas.

Por fim, agradeço aos autores por publicar este texto como um trabalho de acesso aberto. Como o texto destaca, estamos entrando em uma era de abertura na pesquisa. Desde pelo menos o século XVI, conhecemos a ciência e a aprendizagem como empreendimentos colaborativos, o que é melhor declarado por Isaac Newton: “Se eu enxerguei mais longe, foi porque me apoiei sobre os ombros de gigantes.” Existem hoje muitos titãs intelectuais em nossas universidades; no entanto, muitas de suas melhores ideias, experimentos e *insights* estão trancados por trás de paredes de pagamentos erguidas por editores comerciais. Isso é especialmente irritante, pois muitos professores, mesmo em países desenvolvidos, não têm acesso a bibliotecas acadêmicas completas, e aqueles que trabalham em países

em desenvolvimento quase não têm oportunidade de, por assim dizer, enxergar mais longe. Essa situação mudou e continua a evoluir à medida que mais instituições, editores e autores adotam e se beneficiam do acesso aberto a trabalhos acadêmicos. Este texto orgulhosamente assume o seu lugar (juntamente com uma dúzia de outros títulos) na série *Questões em Educação a Distância* da Athabasca University Press. Como editor da série, agradeço aos autores por terem escolhido publicar este trabalho como um recurso aberto. Eu também elogio aqui a Universidade de Athabasca por apoiar a editora e os muitos revisores e editores profissionais que contribuíram para o trabalho. Como leitores, vocês têm uma oportunidade de agradecer a essas pessoas, encomendando (e pagando) uma cópia impressa ou um texto eletrônico — mesmo depois de ter lido de graça!

Terry Anderson
Professor Emérito
Universidade de Athabasca

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1 VISÃO GERAL: UMA ESTRUTURA PARA A AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM ONLINE	16
2 A CONTRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO ONLINE	44
3 EM QUE VOCÊ ACREDITA? A IMPORTÂNCIA DAS CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA AVALIAÇÃO ONLINE	67
4 AUTENTICIDADE E ENGAJAMENTO: A QUESTÃO DA QUALIDADE NA AVALIAÇÃO	92
5 AVALIAÇÃO UTILIZANDO PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS, DIÁRIOS, PROJETOS E TRABALHOS EM GRUPO	118
6 A ERA DO “ABERTO”: AVALIAÇÕES ALTERNATIVAS, APRENDIZAGEM FLEXÍVEL, BADGES E ACREDITAÇÃO	145
7 PLANEJANDO UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO - AUTENTICAMENTE	168
8 FLEXÍVEL, INVERTIDA E HÍBRIDA: TECNOLOGIAS E NOVAS POSSIBILIDADES NA APRENDIZAGEM E NA AVALIAÇÃO	204
9 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO	236
10 CONCLUINDO	244

INTRODUÇÃO

Se desejamos descobrir a verdade sobre um sistema educacional, devemos apenas examinar seus procedimentos de avaliação.
(ROWNTREE, 1977, p. 1).

Avaliação. Dar notas. Esses termos equivalem simplesmente a “juízo”? A sucesso ou insucesso? Para muitos alunos, e também para muitos professores e gestores, correspondem. Mas deveriam? Assumimos a posição de que as discussões sobre avaliação não devem se conectar, a princípio, às severidades do juízo, mas antes ao potencial da aprendizagem.

Esta não é de forma nenhuma uma posição nova. As teorias de aprendizagem há muito adotam a avaliação como um ator central no ciclo da aprendizagem. No entanto, a introdução e o crescimento generalizado da educação a distância (EaD) — especificamente da aprendizagem online ou do *e-learning* — nas últimas décadas abriram novas portas para velhas questões sobre avaliação: por que a aprendizagem requer avaliação? Que tipos de avaliação honram e respeitam melhor o aluno? Além das questões mais recentes relacionadas à EaD: que tipos de avaliação podem medir a atividade de aprendizagem que ocorre a distância? As formas tradicionais de avaliação podem continuar a nos servir bem? (E sua pergunta corolária tácita: as formas tradicionais de avaliação, *em algum momento*, nos serviram bem?)

Este livro não ajudará você a criar um teste ou uma prova. Nós não vamos refletir sobre as potencialidades da tecnologia ou as complexidades do *hardware* ou *software* que

suportam a aprendizagem online. Não discutimos avaliação institucional, avaliação de disciplinas ou cursos; nós lidamos apenas com a avaliação da aprendizagem. Dentro disso, restringimos nossa discussão ao ensino superior e, dentro disso, não abordamos as complexidades do ensino e da aprendizagem nas ciências “duras” (*hard sciences*, como matemática, física, química etc.).

O relatório *Effective Assessment in a Digital Age* (JISC, 2010, p. 7) indicou que

apesar dos benefícios potenciais, a adoção das oportunidades mais complexas possibilitadas pela tecnologia no ensino superior é variável. Sem defensores departamentais para apoiar a implementação, a aceitação dos aspectos mais desafiadores da avaliação eletrônica, especialmente no contexto da avaliação somativa, tem sido lenta.

Neste volume, nosso objetivo é discutir a avaliação da aprendizagem online no ensino superior de maneiras significativas e autênticas. Somos guiados pela filosofia construtivista e nos preocupamos com a amplitude e a profundidade das abordagens, estratégias e técnicas de avaliação nas ciências humanas e sociais. Embora aqueles que estão engajados em campos mais científicos possam encontrar material útil nestas páginas, reconhecemos que suas áreas de ensino empregam, necessariamente, formas alternativas de avaliação.

Certamente, esperamos que o material aqui contido seja útil para professores envolvidos no ensino e na aprendizagem online, bem como para aqueles que gostariam de se envolver no ensino online, mas que estão hesitantes ou

que ainda não tiveram oportunidade. Acreditamos que os designers e desenvolvedores de cursos, bem como aqueles envolvidos de alguma forma com currículo, resultados ou estratégias de aprendizagem, ou aqueles que criam materiais de aprendizagem de qualquer tipo, serão beneficiados com esta leitura. Esperamos que os alunos de pós-graduação interessados em aprendizagem online e avaliação, ou questões de qualidade, considerem o livro útil. Aqueles que estão envolvidos em treinamento online em ambientes de negócios e indústria também podem se beneficiar. E, claro, gostaríamos que nossos colegas e acadêmicos do campo explorassem essas páginas e fizessem algum uso delas.

Estrutura e Organização

O livro inicia com uma estrutura geral que localiza questões de avaliação no contexto da aprendizagem online, começando com uma visão geral de história, teoria e definições e apresentando uma discussão de questões subjacentes e relativas à avaliação online. Há muitas. Examinamos a evolução da aprendizagem online a partir de princípios pedagógicos básicos e abordamos questões de pedagogia e epistemologia, de orientação de filosofias e da natureza da aprendizagem online para estabelecer uma estrutura para a discussão da avaliação. A avaliação em si inclui a logística do quê, quando, por quê e como, e de questões de autenticidade e engajamento. À medida que se desenrola, o livro restringe-se a abordar aspectos específicos da avaliação, incluindo formas alternativas de avaliação decorrentes da aprendizagem aberta, cursos online abertos massivos

(MOOCs) e recursos educacionais abertos (REAs), aprendizagem híbrida e flexível, autoavaliação e impacto das mídias sociais na prática de avaliação.

Embora tenhamos tentado elaborar uma discussão sobre avaliação online de maneira lógica e sequencial, muitos conceitos estão inextricavelmente inter-relacionados. Como podemos separar o construtivismo de uma discussão sobre o trabalho em grupo? Como os resultados de aprendizagem podem ser separados do design do curso? Indicamos o mais claramente possível onde encontrar várias discussões conectadas no livro.

Embora deva-se notar que este *não* é um livro que instruirá os leitores sobre como construir testes ou provas, que este *não* é um guia para medição — para questões de confiabilidade, validade ou pontuação —, suas páginas apresentam muitas oportunidades para aplicação em ambientes de aprendizagem online, delineando estratégias para o planejamento apropriado da avaliação e para avaliações criativas e autênticas.

No final do livro, incluímos um apêndice intitulado “Outras vozes: reflexões do campo”, no qual compartilhamos respostas de colegas sobre questões de avaliação de suas próprias práticas¹. Esperamos que você ache esse material suplementar acessível e útil.

¹ Adicionamos na tradução contribuições similares de educadores brasileiros e portugueses (Nota do Tradutor).

1 VISÃO GERAL: UMA ESTRUTURA PARA A AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM ONLINE

Escrever um livro sobre avaliação é um desafio complexo por várias razões. A avaliação tem sido descrita como “o centro da experiência do aluno” e “provavelmente a maior influência sobre como os alunos se relacionam com seu aprendizado” (RUST; O’DONOVAN; PRICE, 2005, p. 231). A avaliação também é altamente emocional; os alunos descrevem-na como um processo que evoca medo, ansiedade e estresse (VAUGHAN; CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013, p. 81). É justo dizer que “em nenhum lugar os interesses dos estudantes são mais focados do que na avaliação” (CAMPBELL; SCHWIER, 2014, p. 360). Um livro sobre avaliação vai ao âmago da complexa dinâmica do ensino e da aprendizagem. Como autores, escolhemos discutir todas as suposições e ideologias da educação superior. A avaliação em contextos tecnologicamente mediados acrescenta outro nível de complexidade a um tópico já carregado de emoção.

Como tal, um livro sobre teoria e prática da avaliação online, em particular, nunca foi tão necessário. Na pesquisa anual Sloan Online (ALLEN; SEAMAN, 2016), a proporção de líderes acadêmicos que relatam que a educação online é um componente essencial de sua estratégia de longo prazo foi de 63,3% em 2015 (ALLEN; SEAMAN, 2016, p. 5), com 2,8 milhões de estudantes que tiveram todas as suas aulas de ensino superior a distância no outono de 2014 (ALLEN; SEAMAN, 2016, p. 10) e mais de um em cada quatro

alunos (28%) fizeram alguns de seus cursos a distância, o número mais alto de todos os tempos nos Estados Unidos. Os cursos a distância “parecem ter se tornado uma parte comum da modalidade de oferta de cursos para muitos alunos” (ALLEN; SEAMAN, 2016, p. 12). O crescimento da educação online poderia provocar a migração dos piores aspectos da avaliação tradicional para uma nova mídia; ou poderia fornecer a oportunidade de adotar uma visão totalmente nova, mantendo o melhor das abordagens tradicionais, melhorando e inovando, apoiada por avanços na tecnologia.

A avaliação também está conectada às percepções emergentes de qualidade e à natureza em evolução dos processos de garantia de qualidade na educação superior. As principais tendências no ensino superior aumentaram o foco na avaliação dos alunos, especialmente em termos de contextos de aprendizagem online, gestão e o crescente escrutínio da capacidade das faculdades e universidades de reportar resultados de desempenho (NEWMAN, 2015).

Openo et al (2017) afirmam que, atualmente, há pouca conexão entre indicadores de controle de qualidade e o ensino de qualidade em estruturas rudimentares de controle de qualidade, e que os mecanismos de relato de garantia de qualidade são mal definidos. Essas lacunas representam uma deficiência importante na supervisão rústica da educação superior, onde, cada vez mais, os processos de acreditação exigem desenhos curriculares detalhados que vinculem as principais competências às

medidas de avaliação.

A necessidade de processos robustos de controle de qualidade responde tanto à percepção ainda persistente de que a aprendizagem online é ineficaz ou *não tão eficaz*, quanto ao aumento vertiginoso da aprendizagem online, que está se tornando reconhecida como uma habilidade crucial do século XXI, não apenas uma modalidade. A aprendizagem online, de acordo com Latchem (2014, p. 311), “deixa de ser mera oferta de produtos de aprendizado digital para o consumo dos alunos e se torna uma plataforma na qual o conhecimento e a aprendizagem são criados pelos alunos por meio de interação, colaboração e investigação”.

A crescente demografia de alunos adultos (muitos dos quais estudarão online) que querem obter competências desejadas pelos empregadores também levou a uma maior conscientização sobre os desafios e as oportunidades na avaliação. Um estudo de 2015 do Colleges Ontario mostra que 44% dos atuais estudantes universitários canadenses já possuem experiência superior e retornam à faculdade com o objetivo de encontrar “aquele extra que os torna empregáveis” ou “melhorar habilidades em uma área particular” (GINSBERG, 2015).

Qualquer discussão sobre avaliação precisa confrontar um dos grandes debates atuais no ensino superior. Diminuíram os objetivos educacionais antes centrados na individualização e no desenvolvimento pessoal (o que significa ser vivo e humano?), em cultivar cidadãos informados e ativos, desenvolver conhecimentos

intrinsecamente valiosos e servir à sociedade por meio do interesse público. O objetivo percebido de realização educacional, desde então, estreitou-se para servir a sociedade por meio do desenvolvimento econômico. Wall, Hursh e Rodgers (2014, p. 6) definem avaliação como “um conjunto de atividades que busca reunir evidências sistemáticas para determinar o valor das coisas no ensino superior”, incluindo o exame da aprendizagem dos alunos. Os autores afirmam que a avaliação “serve a uma universidade focada no mercado emergente”.

Esse foco mais restrito levou alguns a sugerir que os estudantes “entram em cena apenas como portadores potenciais de habilidades que produzem valor econômico, e não como seres humanos em si mesmos” (BARNETT; COATE, 2005, p. 24). Carnevale (2016) concordaria e discordaria em relação a essa afirmação. Ele observa as ideias irreconciliáveis da cidadania democrática e dos mercados, e ainda assim reconhece que, goste-se ou não, a educação superior se tornou o principal sistema de desenvolvimento da força de trabalho nos Estados Unidos e no Canadá. O foco na educação superior como um processo de desenvolvimento de habilidades para aumentar os salários e a posição social leva a uma faca de dois gumes. Como “uma fonte de oportunidade e um bastião de privilégio” (CARNEVALE, 2016, p. 16), a educação se torna tanto equalizadora quanto fonte de desigualdades. Embora não tomemos uma posição sobre questões relacionadas à justiça social e à cidadania neste livro, reconhecemos que a

aprendizagem, a avaliação e os resultados tangíveis estão inextricavelmente ligados, e que “um dos indicadores mais reveladores da qualidade dos resultados educacionais é o trabalho que os alunos submetem para avaliação” (GIBBS, 2010, p. 7).

A avaliação, então, fornece evidências do resultado em qualquer abordagem baseada em resultados para a educação. Em Ontário, por exemplo, “os resultados da aprendizagem superior estão rapidamente substituindo as horas de crédito como a unidade preferida de mensuração para o aprendizado”, mas “a presença expandida de resultados de aprendizagem no nível superior superou nossa capacidade de validar esses resultados” (BRUMWELL; MACFARLANE, 2015, p. 2). As práticas de avaliação também estão cada vez mais focadas em demonstrar a aquisição de resultados de aprendizagem para os “propósitos de responsabilidade e mensuração da qualidade”, porque essa mensuração se alinha aos objetivos orientados pelo mercado, incluindo o fechamento do “*gap* de habilidades” canadense, que faz com que o Canadá perca US\$ 24,3 bilhões de dólares por ano em atividade econômica (BOUNTROGIANNI, 2015). A perspectiva dos estudantes como potenciais portadores de habilidades para apoiar o desenvolvimento econômico impulsiona o movimento em direção à avaliação autêntica, em que os alunos podem fornecer evidências diretas de que aplicaram significativamente sua aprendizagem (GOFF et al, 2015). Usando habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que

aprenderam no “contexto de desempenho da disciplina pretendida” (GOFF et al, p. 13), os alunos simulam problemas do mundo real em sua disciplina ou profissão. O propósito deste livro é apoiar um movimento em direção a uma nova era de avaliação e distante da era atual, onde “o campo da avaliação educacional está atualmente dividido e em desordem” (HILL; BARBER, 2014, p. 24).

1.1 Aspectos da Aprendizagem Online

O movimento para a aprendizagem online nas últimas décadas levantou questões sobre a natureza da avaliação em disciplinas e cursos. É a mesma coisa? É diferente? Qual a melhor maneira de fazer? Essa mudança na avaliação se movimentou como uma geleira, lentamente, e ainda com um efeito dramático. A “visão tradicional de avaliação define seu papel principal de avaliar a compreensão do conhecimento factual de um aluno”, enquanto uma definição mais contemporânea “considera a avaliação como atividades destinadas principalmente a fomentar a aprendizagem do aluno” (WEBBER, 2012, p. 202). Exemplos de atividades de avaliação centradas no aluno incluem “múltiplos esboços de trabalhos escritos aos quais o corpo docente fornece *feedback* construtivo e progressivo, apresentações orais de estudantes, avaliações por pares, projetos em grupo e equipe que produzem um produto conjunto relacionado a resultados específicos de aprendizagem, e tarefas que exigem interações com indivíduos, comunidades ou empresas/indústrias” (WEBBER, 2012, p. 203). Como Webber aponta, há um corpo

crescente de evidências de várias disciplinas (DEXTER, 2007; CANDELA et al, 2006; GERDY, 2002) ilustrando os benefícios da avaliação centrada no aluno, mas esses exemplos “não fornecem evidências convincentes se essa reforma realmente ocorreu” (WEBBER, 2012, p. 203). O Apêndice deste livro inclui exemplos de “reformadores” que estão gradualmente transformando o panorama da avaliação, inovando e incorporando novas abordagens de avaliação em contextos de aprendizagem online.

Começamos esta discussão considerando primeiramente a aprendizagem online, o que é e como serve aos alunos. Agora referida como a quinta ou sexta geração da educação a distância, a aprendizagem online pode ser definida em termos de um espectro de percentagens (ou seja, do tempo gasto online). Alguns a definiram como aprendizagem realizada inteiramente online (ALLEN; SEAMAN, 2015), onde a maioria ou todo o conteúdo é disponibilizado online, normalmente sem encontros presenciais. Outros veem a aprendizagem online como um modo de acesso alternativo para os não tradicionais e marginalizados (CONRAD, 2002), incluindo “profissionais ocupados que viajam extensivamente e trabalhadores não qualificados empregados em empregos com horários inflexíveis, o que torna um horário escolar tradicional impraticável” (BENSON, 2002, p. 443). Alguns veem a aprendizagem online como uma versão “nova e melhorada” do ensino a distância, onde as possibilidades de aprendizagem online e a introdução da aprendizagem

híbrida irão superar, em qualidade, o que esperávamos e aceitávamos na sala de aula presencial (HILTZ; TUROFF, 2005). Como Prinsloo (2017) observa: “Estamos tentando descrever um fenômeno muito dinâmico e de rápida mudança, e a terminologia frequentemente se esforça para acompanhar a realidade do que está acontecendo”.

Todas essas definições de aprendizagem online e híbrida podem parecer confusas ou limitantes, especialmente quando

muitas instituições de educação a distância, particularmente as grandes universidades de ensino de EaD, ainda não empregam a mídia eletrônica como principal modalidade de oferta, e a maior parte da educação ocorre nos campi das universidades (GURI-ROSENBLIT, 2014, p. 109).

As questões de espaço e lugar tornam-se não apenas conceituais, mas filosóficas e, em última análise, pedagógicas, como será discutido no Capítulo 3.

Entre essas muitas noções complexas, um lugar sólido para iniciar uma discussão sobre aprendizagem online e suas possibilidades está em seu ponto de vista tecnológico, considerando o ditado de Salmon: “Não pergunte o que a tecnologia pode fazer por você, [pergunte] o que a pedagogia precisa” (apud JISC, 2010). O que o aprimoramento da aprendizagem por tecnologia oferece para as práticas de avaliação? O relatório JISC (2010, p. 9) nomeia essas oito vantagens:

- a) maior variedade e autenticidade na concepção de avaliações;
- b) melhoria no envolvimento dos alunos, por

- exemplo, por meio de avaliações formativas interativas com *feedback* adaptativo;
- c) escolha em relação ao momento e ao local das avaliações;
 - d) captura de habilidades e atributos mais amplos que não são facilmente avaliados por outros meios, por exemplo, mediante simulações, e-portfólios e jogos interativos;
 - e) processos eficientes de apresentação, avaliação, moderação e armazenamento de dados;
 - f) resultados consistentes e precisos com oportunidades para combinar a avaliação humana e computadorizada;
 - g) aumento de oportunidades para os alunos agirem com *feedback*, por exemplo, por reflexão em e-portfólios;
 - h) abordagens inovadoras baseadas no uso de mídias criativas, avaliações por pares e autoavaliação online;
 - i) evidências precisas, oportunas e acessíveis sobre a eficácia do design e da oferta do currículo.

A aprendizagem online também é denominada, mais ou menos como sinônimo, de *e-learning*. Usaremos o termo *aprendizagem online* neste livro e o consideraremos um subconjunto do termo mais amplo “aprendizagem aberta e distribuída” (*open and distance learning* — ODL). Os autores não sugerem que seja possível oferecer uma definição conclusiva de “aprendizagem online”, mas reconhecemos

os principais componentes de todas as definições oferecidas, como o uso de um computador pessoal ou outro dispositivo móvel conectado à World Wide Web utilizando um protocolo a cabo ou sem fio, e a capacidade de fazer uso de comunicações baseadas em texto, áudio e audiovisual que proporcionam aos professores a oportunidade de criar sistemas de distribuição instrucional multifacetados e multidimensionais. Ou, como Dron (2014, p. 260) descreveu, “sistemas emergentes” de ensino capazes de ser montados e integrados “em uma profundidade de sofisticação que nunca vimos antes”.

A aprendizagem online explodiu nos últimos anos, como já mencionado. Outrora competência das instituições de modalidade única de aprendizagem aberta e distribuída, cursos online são agora oferecidos pela maioria das instituições de ensino superior bimodais e tradicionais. A aprendizagem online e a aprendizagem aberta e distribuída são subconjuntos do termo mais amplo “educação a distância”, que em si foi nutrido por princípios da educação de adultos (veja o Capítulo 2 para essa discussão). Dada essa longa história, não é de surpreender que a natureza e a forma da aprendizagem online tenham crescido e se beneficiado do trabalho de muitos teóricos ao longo do caminho. Embora não seja nossa intenção fornecer um histórico abrangente do campo, alguns dos principais colaboradores devem ser reconhecidos.

A definição principal de educação a distância gira em torno da separação do professor em relação ao aluno.

A “separação” é mais facilmente entendida como uma separação geográfica, mas na aprendizagem online pode também ser uma separação no tempo. O termo *assíncrono* refere-se à comunicação e interação em cursos online que ocorre em momentos diferentes — tempos de escolha por parte dos alunos e dos professores. Neste trabalho, gostaríamos de nos afastar da noção de “separação” — pois conota alguma forma de déficit — em direção a uma noção de “transcendência”. Quando utilizada corretamente, defendemos, a tecnologia pode *transcender* a separação do espaço e do tempo *como um fator limitante* devido à interatividade da tecnologia de comunicação baseada na internet. Keegan (2005) argumentou que o ensino e a aprendizagem são essencialmente compostos de interação e intersubjetividade, e que o professor e o aluno estão unidos em uma finalidade comum.

Michael Moore abordou a famosa noção de distância, à qual se referiu como distância de estudo independente, em 1973, no que se tornou a Teoria da Distância Transacional. Nela, ele relacionou estudar a distância a questões de estrutura, autonomia e controle, e diálogo. Sua teoria sustenta que uma distância medida psicológica e fisicamente entre aluno e professor apresenta potenciais mal-entendidos em comunicação; portanto, esse espaço precisa ser minimizado. O nível de diálogo, a estrutura da aprendizagem e o grau de autonomia dos alunos são os fatores que devem trabalhar em conjunto para reduzir a distância transacional e garantir uma aprendizagem

significativa (MOORE, 1993).

Ainda antes, Charles Wedemeyer havia delineado sua visão de estudo independente no ensino superior em 1981. Ele também enxergava o potencial de separação indevida do professor em relação ao aluno em nome da escolha e da flexibilidade. Sua Teoria do Estudo Independente deu mais liberdade ao aluno, ao mesmo tempo em que colocava mais responsabilidade sobre o estudante; mas ele também enfatizou a necessidade de uma boa comunicação e uma relação entre professor e aluno (SIMONSON et al, 2012, p. 43). Nesse ponto, Wedemeyer é o predecessor da observação de Anderson de que existe uma tensão entre dar a um aluno a liberdade total de estudo independente e os benefícios do ensino e da aprendizagem derivados da participação em uma comunidade de aprendizagem.

Ao contrário da crença popular, a principal motivação para a matrícula na educação a distância não é o acesso físico, mas sim a *liberdade temporal* para percorrer um curso de estudos em um ritmo de escolha do aluno. A participação em uma comunidade de aprendizes quase inevitavelmente coloca restrições a essa independência, mesmo quando a pressão da conexão síncrona é eliminada pelo uso de ferramentas de comunicação assíncrona. As demandas de um contexto centrado na aprendizagem *podem, às vezes, forçar-nos a modificar a participação prescritiva em comunidades de aprendizagem, embora possamos ter evidências de que essa participação promoverá ainda mais a criação do conhecimento e a atenção.* (ANDERSON, 2004, grifo dos autores).

Em 1988, a Teoria da Industrialização do Ensino, de Otto Peters, analisou o futuro usando as teorias da economia e da indústria para enfatizar a necessidade

de mecanização, economias de escala, padronização e cuidadoso planejamento e organização. Por mais dura que a conceituação de aprendizagem de Peters a distância possa parecer, Saba (2014) descreve como o pensamento de Peters pode pressagiar a evolução contínua da aprendizagem online, considerando o advento de novas tecnologias de mídias sociais:

Já que as tecnologias pessoais de comunicação, como as mídias sociais, se tornaram onipresentes, e os professores poderão apresentar ensino personalizado em massa aos alunos com algum nível de padronização, será interessante observar como a dinâmica entre professores e gestores mudará na era pós-moderna.

Da Suécia, Börje Holmberg apresentou sua Teoria da Interação e Comunicação em 1985. Embora Moore (1993) tenha classificado a teoria de Holmberg como uma teoria “menor” do que a de Peters, pode-se argumentar que a interação e a comunicação são a teoria mais relevante em nossa discussão sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Os sete pressupostos de Holmberg subjacentes à eficácia do ensino e da aprendizagem incluem questões de envolvimento emocional, relacionamentos pessoais, motivação e interação, além de que: “A eficácia do ensino é demonstrada pela aprendizagem dos alunos sobre o que foi ensinado” (SIMONSON et al, 2012, p. 48).

Em 1995, Holmberg expandiu consideravelmente sua teoria, incorporando muitos aspectos da educação a distância que se tornaram característicos da pedagogia a distância; ele escreveu sobre “aprendizagem profunda”,

sobre empatia, sobre estudo “liberal” e os benefícios para a sociedade, e sobre a flexibilidade oferecida a um grupo heterogêneo de alunos. Afirmou que a educação a distância é um “instrumento para a aprendizagem recorrente e ao longo da vida e para o livre acesso a oportunidades de aprendizagem e equidade” (SIMONSON et al, p. 49). E, embora o “livre acesso” seja, em muitos casos, uma ilusão, é importante observar aqui o paralelo dos educadores de adultos, mais discutido no Capítulo 2 deste texto.

Referindo-se à Teoria da Andragogia de Malcolm Knowles, Simonson et al (2012, p. 50) cimentaram a conexão da educação a distância com a educação de adultos:

A maioria considera o trabalho de Knowles como uma teoria da educação a distância; é relevante porque, na maioria das vezes, os adultos estão envolvidos em educação a distância, e a andragogia lida com estruturas para programas projetados para o aluno adulto.

Para recapitular, os educadores a distância pioneiros estipulavam condições para as quais o ensino e a aprendizagem a distância, com professores separados dos aprendizes, pudessem ocorrer. Ao longo dos anos, e com os avanços da tecnologia de computadores na internet, a aprendizagem online evoluiu como a modalidade preferida. A capacidade de a tecnologia de computadores da internet fornecer aos alunos online oportunidades de aprendizagem profundas e significativas fomentou um enorme conjunto de novas literaturas que abordavam as potencialidades técnicas e a pedagogia. Embora as teorias fundamentais que contribuíram para a aprendizagem

online fossem bem compreendidas, a desconstrução da própria aprendizagem online levou principalmente a discussões sobre a teoria de ensino-aprendizagem e à apresentação de diretrizes, estratégias, modelos e melhores práticas. Educadores online não têm escassez de fontes e materiais para instruí-los sobre como se engajar com seus alunos. Os alunos não têm escassez de recursos para ajudá-los a se acostumar à modalidade online ou a desenvolver uma presença educacional online. Anderson (2008, p. 68), ao discutir o movimento em direção ao desenvolvimento de teorias, apresentou vários modelos delineando o processo online, mas concluiu que “os modelos apresentados [...] ainda não constituem uma teoria da aprendizagem online, mas esperamos que nos ajudem a aprofundar nossa compreensão desse complexo contexto educacional”.

1.2 Da Tecnologia à Interação, Comunidade e Pedagogia Centrada no Aluno

Ao longo dos desenvolvimentos tecnológicos que iniciaram e marcaram a aprendizagem online, houve uma mudança de interesse do que a *tecnologia* poderia fazer para o que os *alunos* poderiam fazer, e como aprenderiam por meio da tecnologia disponível para eles — uma mudança de uma orientação tecnológica para uma orientação pedagógica (BLANTON, MOORMAN; TRATHAN, 1998). Examinamos essa mudança aqui em termos de dois tópicos centrais, que não são mutuamente exclusivos: interação e Comunidade de Investigação (CoI). Os temas relacionados podem ser descritos como: (a) a comunicação e sua

interação resultante são fundamentais para o sucesso da aprendizagem online, e (b) comunidades de aprendizagem saudáveis engendram níveis apropriados e relevantes de interação.

Moore (1989), Wagner (1997) e Anderson e Garrison (1998) forneceram importantes *insights* iniciais sobre a natureza da interação na aprendizagem mediada por computador. A categorização inicial de Moore de três tipos de interação — aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-professor — foi expandida em seis tipos possíveis de interação por Anderson e Garrison, que primeiro abordaram a possibilidade de o conteúdo interagir com conteúdo, renunciando desenvolvimentos semânticos na Web (1998). Essas discussões incluíram eventualmente domínios de interações (cognitivo e afetivo), frequências de interação, interações específicas de gênero e interações específicas de cultura (CONRAD, 2009; GARRISON, ANDERSON; ARCHER, 2000; JEONG, 2007; MCLOUGHLIN; OLIVER, 2000).

Em 1998, o trabalho seminal de Wenger com comunidades de prática no local de trabalho estabeleceu as bases atuais para a consideração da interação e da comunicação baseadas em comunidades. Mais ou menos na mesma época, as pesquisas de Garrison, Anderson, Archer e Rourke sobre a presença online (1998–2001) basearam-se no conceito de comunidade e apresentaram um novo esquema para entender a aprendizagem online em termos de domínios cognitivos, instrucionais e sociais

(GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000). A partir dessa pesquisa, desenvolveu-se a igualmente importante teoria da CoI, definida como “um processo de criação de uma experiência de aprendizagem profunda e significativa (colaborativo-construtivista) por meio do desenvolvimento de três elementos interdependentes — presença cognitiva, de ensino e social”. Posteriormente, o modelo CoI lançou outra série de pesquisas sobre os efeitos e relacionamentos de suas respectivas partes (AKYOL; GARRISON, 2008; CLEVELAND-INIS, SHEA; SWAN, 2007).

Um fluxo de pesquisas paralelo e não relacionado foi o de Wenger (1998), Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam e Dunlap (2004), Stacey (1999), Bullen (1998) e Wegerif (1998), e alguns dos trabalhos iniciais de Gundawardena e seus colegas (1995, 1997). Baseou-se ao mesmo tempo na literatura sobre educação de adultos e teorias da aprendizagem para discutir a comunidade não como um laboratório de aprendizagem em si, mas como uma paisagem social afetiva. Vinculada mais de perto à literatura de presença social de Garrison, Anderson e Archer (2000), essa compreensão da comunidade focalizou a interação baseada em relacionamentos onde “grupos de pessoas que compartilham da mesma opinião, compartilham objetivos ou interesses especiais” (CONRAD, 2002). Essa compreensão de comunidade, tirada de escolas de teoria da aprendizagem social (BANDURA, 1986; VYGOTSKY, 1978), aproximou o discurso de comunicação e interação do trabalho presciente de Garton, Haythornthwaite e Wellman

(1997) sobre redes sociais online, e também capitalizou em teorias de aprendizagem de adultos a partir dos trabalhos de educadores de adultos como K. Patricia Cross (1981), Dewey (1938), Knowles (1970) e Wlodkowski (1999).

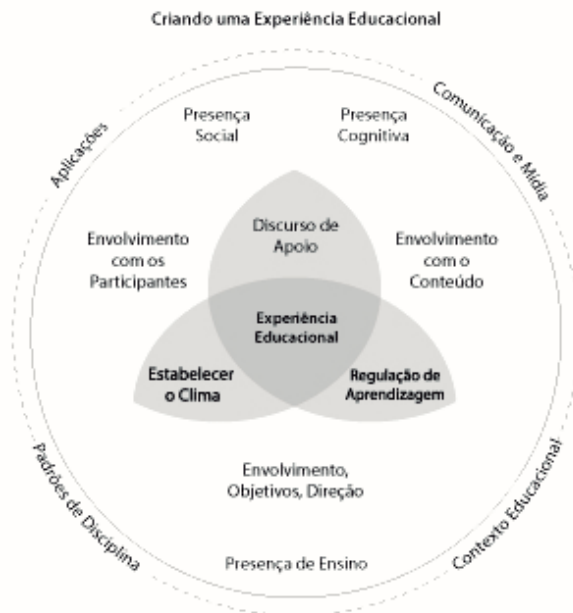
A evolução da curiosidade inicial na aprendizagem online baseada em tecnologia para uma preocupação mais pedagógica com os alunos e sua aprendizagem beneficiou-se de dois centros teóricos recentes — o construtivismo e o *blended learning*. Com base nessas peças fundamentais, acadêmicos de todo o mundo contribuíram para nossa compreensão atual da aprendizagem online (AKYOL; GARRISON, 2008; DRON, 2007; KIRSCHNER; STRIJBOS; KREIJNS, 2004; MAYES, 2006; SHIH; SWAN, 2005; SWAN, 2002; WILSON et al, 2004).

1.2.1 Comunidade de Investigação e avaliação

Embora não esteja no escopo deste livro oferecer à CoI uma cobertura completa e abrangente, apresentamos aqui um modelo muito útil de aprendizagem online e observamos que a abordagem de avaliação da CoI se alinha muito ao espírito de uma nova era de avaliação. Na estrutura da CoI, a avaliação é parte da “presença de ensino”, a força unificadora que “reúne os processos sociais e cognitivos direcionados a resultados pessoalmente significativos e educacionais” (VAUGHAN; GARRISON; CLEVELAND-INNES, 2013, p. 12). A presença de ensino consiste no design, na facilitação e na direção de uma comunidade de investigação, e o design inclui a avaliação, juntamente com a organização e a oferta.

A avaliação molda a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino. Em suma, os alunos fazem o que é recompensado. Por essa razão, deve-se ter a certeza de recompensar atividades que encorajem abordagens profundas e significativas para o aprendizado (VAUGHAN et al, 2013, p. 42).

Figura 1 — Criando uma experiência educacional. Modelo para uma Comunidade de Investigação.



Fonte: Garrison, Cleveland-Innes e Vaughan (2019)

Ao projetar a avaliação por meio da CoI, é essencial planejar e projetar a quantidade máxima de *feedback* aos alunos. “A literatura é clara em que o *feedback* é indiscutivelmente a parte mais importante em seu potencial para afetar a aprendizagem futura e o aproveitamento dos alunos” (RUST et al, 2005, p. 234). Um bom *feedback* ajuda a esclarecer o que é um bom desempenho, facilita

a autoavaliação e a reflexão, encoraja o diálogo entre professores e colegas em torno da aprendizagem, incentiva crenças motivacionais positivas e autoestima, fornece oportunidades para fechar a lacuna entre o desempenho atual e desejado e pode ser usado por professores para ajudar a moldar o ensino (VAUGHAN et al, 2013).

1.3 Avaliação de Alunos e de Cursos

Assessment ou *evaluation*? Qual é a diferença entre os dois? Primeiro, deve ficar claro que os dois termos são frequentemente usados de forma intercambiável, talvez devido ao descuido, mas talvez também devido à falta de compreensão de seus respectivos significados e ao subsequente escopo de aplicação de cada termo. Em seu guia de avaliação, Walvoord (2010, p. 2) oferece a seguinte definição: “*Assessment* é a coleta sistemática de informações sobre a aprendizagem do aluno, usando o tempo, o conhecimento, a experiência e os recursos disponíveis para informar decisões que afetem sua aprendizagem”. Da mesma forma, em seu texto sobre avaliação, Fenwick e Parsons (2009, p. 3) definem *evaluation* como “a coleta sistemática e a análise dos dados necessários para tomar decisões”. A confusão começa aqui, com duas definições semelhantes. Notamos também que Fenwick e Parsons apontam que “*evaluation*” há muito carrega uma conotação negativa de fazer provas. Consideramos que essa é uma das razões pelas quais o termo mais suave “*assessment*” se tornou popular. Tendo em mente a constante mistura dos dois termos, tentamos separá-los, começando com o

trabalho seminal de Angelo e Cross (1993).

Os autores definem *assessment* como um processo interativo entre alunos e professores, que informa aos professores como seus alunos estão aprendendo o que eles estão ensinando. E continuam: “a informação é usada pelos professores para realizar mudanças no ambiente de aprendizagem, e é compartilhada com os alunos para ajudá-los a melhorar seus hábitos de aprendizagem e estudo.” (ANGELO; CROSS, 1993, p. 427).

Os autores sustentam que *assessment* não significa dar notas. *Evaluation*, por outro lado, resulta em uma nota atribuída ao desempenho do aluno — um desempenho que pode incluir muitos aspectos, como frequência, esforço ou capacidade de exibir boas características de cidadania no ambiente de aprendizagem.

O Quadro 1 resume as principais diferenças entre *assessment* e *evaluation*.

Quadro 1 – Principais diferenças entre *assessment* e *evaluation*

Dimensões da diferença	<i>Assessment</i>	<i>Evaluation</i>
Conteúdo: tempo, propósito primário	<i>Formativa:</i> contínua, para aperfeiçoar a aprendizagem	<i>Somativa:</i> final, para mensurar qualificação
Orientação: foco da mensuração	<i>Orientada a processos:</i> como a aprendizagem está indo	<i>Orientada a produtos:</i> o que foi aprendido
Resultados: usos	<i>Diagnóstica:</i> identificar áreas para aperfeiçoamento	<i>Julgamento:</i> chega a uma nota final

Fonte: adaptado de Angelo e Cross (1993) e Neal (s.d.)

A explicação de Angelo e Cross (1993), embora

sensata, foi contestada por outros. O Quadro 2 categoriza a avaliação em termos de dois tipos, somativa e formativa. *Formativa* é geralmente entendida como interação e *feedback* contínuos que contribuem para o aprendizado do conhecimento, enquanto *somativa* ocorre em pontos críticos e designados no processo de aprendizado e geralmente é relacionada a uma nota. A tensão entre *assessment* e *evaluation* é, portanto, aparente. O Quadro 2 compara a avaliação formativa e somativa.

Quadro 2 — Avaliação somativa e formativa

Nota: Embora tenhamos escolhido este documento para ilustrar, de forma ampla, as diferenças entre avaliação formativa e somativa, deve-se notar que existem muitas dessas tipologias prontamente disponíveis em centros de ensino e aprendizagem, universidades e desenvolvidas por autores individuais.

Avaliação formativa		Avaliação somativa
Nota	Em geral sem nota	Em geral com nota
Objetivo	Aperfeiçoamento: dar <i>feedback</i> ao professor e aos alunos sobre o quanto os alunos entendem materiais específicos.	Julgamento: dar uma nota e permitir que os alunos trabalhem intensamente com o material do curso.
Foco	Muito focada em saber se os alunos adquiriram habilidades ou informações específicas.	Menos focada em habilidades ou informações específicas; em vez disso, permite que os alunos demonstrem uma gama de habilidades e conhecimentos.
Esforço	Requer pouco tempo dos professores ou alunos; simples; realizada na sala de aula.	Requer mais tempo dos professores e dos alunos; complexa; realizada fora da sala de aula.

Fonte: Center for Innovative Teaching and Learning – CITL (2015)

Dada essa aparente contradição de termos, os

educadores que discutem avaliação geralmente se referem tanto a *assessment* quanto a *evaluation* quando falam ou usam uma combinação de estratégias de avaliação que visam melhorar o aprendizado e contribuir para o sucesso do aluno, além de fornecer uma maneira de medir o produto observável dessa aprendizagem por meio de uma nota. Angelo e Cross diriam que não estamos usando o termo *assessment* corretamente. No sentido inverso, os educadores podem também não usar a palavra *evaluation* corretamente. No entanto, essa é frequentemente a semântica em jogo.

Outros analisaram essa discussão na tentativa de esclarecer os dois termos. O notável educador Benjamin Bloom (1969) aplicou os mesmos termos, formativa e somativa, à tarefa de medir o progresso dos alunos. Assim, ele sugeriu que “vemos um uso muito mais efetivo da avaliação formativa se ela for separada do processo de dar notas e usada principalmente como uma ajuda ao ensino” (BLOOM, 1969, p. 48). O que é importante, aqui, é que Bloom usou o termo “avaliação formativa” indicando que as mesmas ferramentas de medição poderiam ser usadas de forma formativa ou somativa, dependendo do uso pretendido de seus resultados. Ele concordou, no entanto, que a avaliação formativa contribui de alguma forma para mudanças. E enquanto Wiliam (2006, p. 284) afirma que “uma avaliação de um estudante é formativa se molda a aprendizagem do aluno”, ele lança outra luz sobre a questão, sugerindo que melhorias no desenvolvimento e uso da avaliação formativa realmente constituem uma

ferramenta de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a melhorar seu desempenho docente.

Dunne e Mulvenon (2009, p. 2) também tentam explicar a confusão: “Embora uma avaliação possa ser projetada e embalada como uma avaliação formativa ou somativa, é a metodologia, a análise de dados e o uso dos resultados efetivos que determinam se uma avaliação é formativa ou somativa”, novamente apontando para Bloom (1969), que complicou a diferenciação entre os dois termos, em parte por usar a expressão aparentemente contraditória *formative evaluation*. No que pode ser o tratamento mais pragmático e útil dos termos, Dunn e Mulvenon (2009, p. 3) sugerem que “os dados de avaliação formativa ou somativa podem ser avaliados e usados para fins formativos ou somativos”. Neste texto, geralmente usaremos o termo “*assessment*”, mas utilizaremos “*evaluation*” quando estivermos nos referindo especificamente à atribuição de notas².

Posicionada como um componente crítico do ciclo de aprendizado, a avaliação, definida como um mecanismo para efetuar mudanças no processo de aprendizagem projetado, idealmente, para um desempenho mais produtivo, poderia ser entendida da maneira indicada na Figura 2.

² Como só temos uma palavra em língua portuguesa, *avaliação*, a tradução a utiliza nos dois casos, ressaltando, quando necessário, que está vinculada a dar notas ou usando os termos em inglês (Nota do Tradutor).

Figura 2 — Ciclo da aprendizagem



Fonte: Teaching and Learning Services (MCGILL UNIVERSITY, 2004)

Dessa maneira, a avaliação é um componente central da pedagogia e deve ser adequadamente integrada ao ciclo da aprendizagem como um método de ensino que reflete e contribui para a aprendizagem. Como parte de sua natureza contributiva, a avaliação oferece a oportunidade de medir, de várias maneiras, o desempenho tanto dos alunos quanto dos professores. No entanto, voltando à distinção feita por Bloom (1969) e Cross e Angelo (1993), muitas vezes o ato de avaliação é usado para “auditar” a aprendizagem em vez de “melhorar a aprendizagem e a motivação” (WLODKOWSKI, 2008, p. 314); em outras palavras, o processo de avaliar o progresso dos aprendizes na aprendizagem é considerado avaliação. Para apoiar ainda mais suas opiniões sobre a noção de notas, citando

comentários de Milton, Pollio e Eison, em 1986, Wlodkowski (2008, p. 352–353) continua:

Uma nota é [...] um verdadeiro *salmagundi*. Traduzido, isso significa que determinado grau pode refletir o nível de informações, atitudes, procrastinação, erros ou equívocos, trapaça e misturas de todos esses outros ingredientes; tudo isso foi notado na literatura há mais de 50 anos, bem como hoje, e é bem conhecido, mas ignorado. O símbolo dos números solitários é um conglomerado que não especifica nenhum dos seus conteúdos.

Dron (2007) analisa notas (avaliação somativa) e avaliação formativa em termos de controle, delineando as capacidades negativas de ambas. Em relação à avaliação somativa, ele conclui: “Considerando que muitos aspectos do controle na educação agem mais ou menos diretamente, a ameaça da avaliação somativa é latente e seus efeitos são amplamente sentidos no passado, antes que ocorra” (DRON, 2007, p. 102).

A partir dessa fé deslocada na “nota”, fluem várias outras transgressões acadêmicas, que incluem a inflação de notas, ações competitivas entre os alunos e seus professores, questões de revisão de desempenho e assim por diante. No entanto, tanto *assessment* quanto *evaluation* fazem parte da vida institucional — na verdade, TODA a vida — e continuarão sendo assim. Diante disso, Wlodkowski (2008, p. 329) sugere:

Se tornarmos as avaliações como um parceiro e parte da aprendizagem e da motivação contínuas [...], em vez de apenas auditar a atribuição de notas, as próprias avaliações tornam-se atividades de aprendizagem importantes, dignas do tempo e do esforço de todos.

1.4 Considerações Finais

Delineamos os conceitos de confusão na avaliação e importância da avaliação. Apresentamos uma visão geral da educação a distância e da história da aprendizagem online que fornece contexto contemporâneo, educacionalmente, ao que chamamos de “era da abertura” ou, dependendo de onde se está nessa divisão filosófica, “era do ataque aos constructos da educação tradicional”.

Reivindicações de mudança são desenfreadas, veiculadas em revistas educacionais e em conferências globais. Mais perto de casa, a rede de ensino a distância de Ontário, a Contact North (2016), afirma que “estamos nos aproximando de uma era em que novas idéias sobre como avaliamos conhecimentos, competências e habilidades começam a dar frutos”. Essa nova era vai muito além das notas e inclui *badges*, certificados de verificação de aprendizagem e microcredenciais, além de avaliação prévia de aprendizado, projetados para facilitar a mobilidade dos estudantes. Nesta nova era, a avaliação se tornará um componente central de qualquer definição de qualidade. No *Quality Assurance Framework* de Ontário, por exemplo,

cada unidade acadêmica é questionada: o que você espera que seus alunos possam fazer, e saber, quando se formarem com um grau específico? Como você está avaliando os alunos para garantir que essas metas educacionais sejam alcançadas? (COUNCIL OF ONTARIO UNIVERSITIES, 2011, p. 12).

A avaliação flui diretamente dos resultados de aprendizagem, e sua importância na transação educacional cresceu. O foco fortalecedor na qualidade, na

responsabilidade e em novas oportunidades exige um novo olhar para a avaliação.

Este livro discute a avaliação em um contexto moderno, em que se diz que o “campo da avaliação educacional está atualmente dividido e desordenado” (HILL; BARBER, 2014, p. 24). Mas isso não é uma afirmação totalmente nova. Mais de uma década atrás, Barr e Tagg (1995) declararam que uma mudança havia ocorrido na educação superior, de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem, e que a avaliação centrada no aluno era um elemento central nesse novo paradigma. Embora exista um corpo crescente de literatura que afirme que a avaliação centrada no aluno é uma prática recomendada na pedagogia do ensino superior, Webber (2012) se pergunta se os professores a adotaram plenamente, e suas descobertas mostram pouca mudança na prática de avaliação de 1993 a 2004. Ainda estamos mudando ou chegamos lá?

2 A CONTRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO ONLINE

Costuma-se dizer — principalmente por educadores de adultos — que a educação a distância é filha da educação de adultos. Esse ditado pode ser aceito nos sentidos histórico, geográfico e pedagógico. Uma breve lição de história é necessária para que a relação entre os princípios de aprendizagem e avaliação online e o domínio maior da educação de adultos fique clara. Começamos com definições.

Há muitas tentativas para definir a educação de adultos. Aqui estão algumas, cunhadas ao longo das décadas e do mundo:

Todos os métodos deliberados pelos quais homens e mulheres tentam satisfazer sua sede de conhecimento, equipar-se para suas responsabilidades como cidadãos e membros da sociedade ou encontrar oportunidades de autoexpressão. (*Report to the British Ministry of Reconstruction, 1919* apud SELMAN; DAMPIER, 1991, p. 3).

Um processo de esclarecimento e despertar público [...] o mundo pós-guerra. (CANADIAN ASSOCIATION OF ADULT EDUCATION, 1943).

Todo o corpo de processos educacionais organizados, qualquer que seja seu conteúdo, nível ou método, formais ou não, que prolonguem ou substituam a educação inicial em escolas, faculdades e universidades, bem como em estágios, pelos quais pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais, ou os transformam em uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes ou

seus comportamentos, na perspectiva dupla do desenvolvimento pessoal completo e da participação em um desenvolvimento equilibrado e independente do ponto de vista social, econômico e cultural (UNESCO apud DARKENWALD; MERRIAM, 1982, p. 9).

E a de Eduard Lindeman (1926, p. 6, grifo dos autores), que professou em seus escritos que,

A educação é vida — não uma mera preparação para um tipo desconhecido de vida futura [...]. Tudo na vida está aprendendo; portanto, a educação não pode ter finais. Esse novo empreendimento é chamado de educação de adultos — não por estar confinado aos adultos, mas porque a idade adulta e a maturidade definem seus *limites*.

Embora Darkenwald e Merriam (1982) tenham afirmado que qualquer definição será baseada em suposições e julgamentos de valor que não serão aceitáveis para todos, a intenção geral da educação de adultos pode ser claramente compreendida por esses exemplos.

Da mesma forma, os propósitos da educação de adultos — o “por quê?” — são muitos e variados. Em seu livro breve, mas útil, *The Purpose of Adult Education*, Spencer (1998) discutiu quatro propósitos da educação de adultos: vocacional, social, recreativo e autodesenvolvimento. Esses princípios foram desenvolvidos por outros. Jarvis (2010) identificou estes propósitos:

- a) manter o sistema social e reproduzir as relações sociais existentes;
- b) transmitir conhecimento e reproduzir cultura;
- c) avanço e seleção individuais;
- d) oferecer atividades de lazer e expansão

institucional;

e) desenvolvimento e libertação adicionais.

Os conhecidos educadores de adultos Darkenwald e Merriam (1982) apresentaram sua própria lista, que incluía:

a) cultivo do intelecto;

b) autorrealização individual;

c) desenvolvimento pessoal e social;

d) transformação social;

e) eficiência organizacional.

Cada definição e lista de propósitos descreve um campo diverso e vasto. Os capítulos de qualquer livro didático de educação de adultos conterão tópicos que abordam questões de mulheres e gênero; cidadania; comunidade; empreendimentos vocacionais e estágios; sindicatos; economias políticas e do conhecimento; trabalho e aprendizado; aprendizagem e ensino cultural e intercultural; teoria e prática social; pensamento crítico e teoria crítica; educação ambiental; educação popular e teatro; imigração e linguagem; avaliação prévia da aprendizagem e reconhecimento de certificados estrangeiros; alfabetização; movimentos sociais; profissionalismo; e, claro, educação a distância, educação online, educação aberta, *m-learning* e MOOCs.

A história da educação de adultos é diversa e rica (SELMAN, 2001; SELMAN; COOKE; SELMAN; DAMPIER, 1998). Talvez um dos primeiros esforços organizados de educação de adultos tenha sido os liceus dos Estados Unidos nos anos 1800. As sociedades dos liceus organizaram entretenimento, incluindo palestrantes e debates, cujo

objetivo era promover o crescimento social, intelectual e moral da América. *Chautauqua* era outra forma popular de educação de adultos nos dias passados, em que os shows em tendas itinerantes apresentavam “conhecimento” e informações de vários tipos para os participantes locais. O primeiro *Chautauqua* foi realizado em 1874 no estado de Nova York; *Chautauquas* continuaram a viajar pelo país com vários pregadores, artistas, mágicos, palestrantes e “professores” até o início do século XX. A educação de adultos tornou-se formalizada por meio de esforços de extensão agrícola, quando a produção de alimentos era um modo de vida importante para a sociedade agrícola americana; a Universidade de Wisconsin foi uma das primeiras líderes nessa área.

No Canadá, a Universidade de Guelph assumiu um papel primordial de “extensão”, oferecendo cursos agrícolas aos agricultores de Ontário. Tornando-se rapidamente um dos maiores provedores de extensão universitária, oferecendo cursos e oportunidades de aprendizagem a distância, como cursos de graduação, a Faculdade de Extensão da Universidade de Alberta, liderada por seu diretor fundador Ned Corbett, expandiu seu alcance em toda a província por meio de instrutores de viagem, shows de “lanterna mágica” e, eventualmente, em 1933, o estabelecimento da Escola de Belas Artes de Banff. Tendo agora comemorado mais de 100 anos de serviço aos albanos, a Faculdade de Extensão continua oferecendo cursos que cumprem todos os papéis da educação de

adultos listados acima.

A educação de adultos, de maneira não formal e fora dos muros das instituições formais, havia começado no Canadá em 1606 em Port Royal (no que hoje é Nova Escócia) com o *Ordre de Bon Temps*, onde grupos de homens se “educavam por pares” com entretenimento e discussão. Muitas outras empresas de educação de adultos floresceram ao longo dos anos; a história do Canadá é rica em exemplos de renome mundial: o Movimento Antigonish, Frontier College, o Women’s Institute, o Mechanics’ Institute, o YMCA (formado pela primeira vez na Inglaterra para acomodar as multidões de jovens que migravam do trabalho agrícola para a cidade durante a Revolução Industrial), o National Farm Radio Forum (antecessor do programa Cross Country Checkup da Canadian Broadcasting Corporation) e o National Film Board, de John Grierson. O primeiro programa de pós-graduação em educação de adultos do Canadá foi introduzido na Universidade da British Columbia em 1957.

Após muitos anos de atividades na educação de adultos que afetaram todos os setores da sociedade, a educação de adultos foi reconhecida como um campo. A Commission of Professors of Adult Education, uma reunião de professores americanos de educação de adultos, foi fundada em 1959 para debater a teoria e os princípios subjacentes à prática. Mas já em 1943, a Canadian Association for Adult Education produziu o seguinte Manifesto, que descreveu as principais crenças da educação de adultos.

Manifesto da Canadian Association for Adult Education (CAAE)

A Associação Canadense para Educação de Adultos, que enfrenta o desafio dos eventos mundiais, em sua Convenção Anual de maio de 1943, deseja afirmar sua posição em relação às questões básicas da crise e exortar todos os indivíduos e grupos interessados a compartilhar com a Associação a tarefa educacional urgente de criar e fortalecer as atitudes e compreensões sobre as quais uma nova sociedade canadense e mundial pode ser fundada.

A CAAE acredita que neste dia de guerra total e desafio total, a indiferença e a neutralidade acadêmicas não são suficientes, e que é obrigada a se declarar categoricamente sobre as questões básicas dos princípios humanos subjacentes aos problemas sociais, econômicos e espirituais de nossos tempos.

A CAAE afirma, portanto, sua adesão aos seguintes princípios:

- a) o princípio da responsabilidade total e mútua — de cada um por todos e todos por um — tanto entre pessoas quanto entre nações. Isso deve ser operacional mesmo em relação ao indivíduo criminoso ou desfavorecido e à nação culpada ou desfavorecida;
- b) os controles e o planejamento social são uma expressão necessária desse senso de responsabilidade social. O planejamento não precisa necessariamente envolver propriedade

- governamental, controle ou interferência ativa em empresas econômicas. No entanto, é provável que a área de propriedade e controle públicos seja ampliada nas empresas mais essenciais para o bem-estar humano e nas quais empresas individuais sejam incapazes ou não desejem operar no interesse público. É ainda mais desejável que a área de atividade cooperativa voluntária em todos os campos seja aumentada;
- c) seres humanos são fins, não meios. O planejamento deve ser combinado com a participação local e comunitária e a vigilância democrática, a fim de impedir a arregimentação e a frustração da personalidade humana. A eficiência social e a seguridade social não são fins em si mesmos, mas o são em prol da dignidade humana e da realização pessoal;
 - d) um serviço eficiente à comunidade — não privilégios sociais, poder financeiro ou direitos de propriedade — deve determinar o status do indivíduo;
 - e) a maior importância do consumo sobre a produção como fator determinante da atividade econômica deve ser reafirmada. Metas de consumo, como atender a padrões decentes de nutrição e moradia, devem ser o principal incentivo à vida econômica;
 - f) os objetivos sociais têm precedência sobre os

propósitos individuais e seccionais de lucro ou vantagem. Este princípio se afirma em tempo de guerra e deve ser mantido para a conquista da paz. Grandes propósitos coletivos de previdência social, nutrição mundial, remoção de favelas, reflorestamento, conservação do solo etc. são enfaticamente necessários como forças vinculativas que unem nosso povo, motivam a vida econômica e dão conteúdo dinâmico ao planejamento e ao esforço após o emprego pleno;

g) nem o antigo individualismo, nem o mais recente coletivismo de massa, mas uma relação de cooperação voluntária, que equilibra direitos com responsabilidades, é o padrão básico da ordem social emergente. Tal relacionamento de cooperação voluntária tem um lugar para o planejamento e o controle centrais, bem como para as liberdades e os empreendimentos legítimos do indivíduo. Na esfera internacional, apoia as obrigações de um sistema coletivo de defesa e manutenção da paz mundial.

A CAAE buscará a cooperação de todos os indivíduos e organizações que endossarem esses princípios na formulação e execução de uma campanha de educação pública sincera, voltada para a vitória da guerra popular e da paz popular.

Por favor, use este Manifesto como uma referência.

O Manifesto da CAAE chamou a atenção dos educadores de adultos da época. O compromisso da educação de adultos com a justiça social e a cidadania foi sua marca registrada na década seguinte. Porém, a paixão desapareceu, assim como seus apoiadores — oradores e líderes como Ned Corbett em Alberta, Alfred Fitzpatrick em Ontário e o padre Moses Coady na Nova Escócia —, mas logo depois outro brilhante colaborador da educação de adultos, Malcolm Knowles, deixou sua marca categorizando o processo de aprendizagem de adultos, uma mudança do coletivo para o indivíduo.

2.1 Pressupostos Subjacentes à Educação de Adultos

Em 1970, Malcolm Knowles, frequentemente considerado um dos “pais” da educação de adultos, delineou quatro pressupostos básicos sobre os quais ele construiu sua perspectiva andragógica. Os pressupostos de Knowles tornaram-se a base do estudo moderno da educação de adultos, embora teóricos críticos mais recentes tenham questionado a sabedoria de colocar tanta ênfase no estado do aluno adulto, em vez do papel da educação de adultos na criação de uma sociedade mais justa. Os quatro pressupostos de Knowles são:

- a) reconhecer o conceito de aprendiz movendo-se da dependência para o autodirecionamento, embora a taxas diferentes e de maneiras distintas;
- b) valorizar a aprendizagem prévia e experiencial dos alunos e o valor correspondente da aprendizagem “ativa”;

- c) reconhecer que os adultos aprendem quando estão prontos para aprender e que as ocasiões de aprendizado devem captar o senso de prontidão e ansiedade dos adultos, a fim de satisfazer sua necessidade de competência social;
- d) reconhecer que a orientação por competência dos adultos resulta em uma nova perspectiva temporal que valoriza a aplicação imediata, em vez de uma aplicação adiada centrada no sujeito.

A partir desses pressupostos, a lógica subjacente à educação a distância é discernível. Knowles descreveu os adultos como aprendizes independentes, prontos para assumir o controle de suas próprias vidas por meio de experiências educacionais, que se valerão de suas próprias experiências passadas para construir novos conhecimentos e que estão prontos para aprender agora. Como nos concentramos aqui no ensino superior, o trabalho de Knowles fornece o conhecimento básico para examinar a aprendizagem de adultos e sua filha, a aprendizagem a distância.

Se isso soa como uma receita para a educação a distância — para alunos motivados aproveitarem oportunidades de aprender que se encaixem em seus estilos de vida e horários —, é isso mesmo. A primeira geração de educação a distância foi a correspondência, um “curso em uma caixa”. Se alguém aceita a história da educação a distância dividida em cinco gerações, então essa história se parece com a seguinte:

- a. primeira geração: educação por correspondência;
- b. segunda geração: “uso integrado de várias mídias unidirecionais, como impressão e transmissão, ou mídias gravadas, como videocassetes”;
- c. terceira geração: “tele-aprendizagem síncrona bidirecional usando áudio ou videoconferência”;
- d. quarta geração: “aprendizagem flexível baseada na aprendizagem online assíncrona combinada com mídia interativa”;
- e. quinta geração: “aprendizagem flexível inteligente, que adiciona um alto grau de automação e controle do aluno sobre a aprendizagem online assíncrona e a multimídia interativa”. (TAYLOR 1999 apud BATES, 2008, p. 217).³

Como apontou Spencer (2004, p. 189), as questões que definem a educação a distância são as questões da educação de adultos:

A educação a distância (EaD) é essencialmente um método de entrega, e a maioria das questões mais desafiadoras na EaD são questões encontradas também na educação em geral, e na educação de adultos em particular. Por exemplo, questões de acesso, equidade e pedagogia, e as questões gerais sobre os propósitos da aprendizagem de adultos (economia, transformação/mudança social, diversidade etc.), são genéricas para a educação. A perspectiva da EaD acrescenta uma reviravolta a essas questões: as favorece, sem alterar substancialmente sua essência.

³ Há discordância entre os estudiosos sobre o número e a classificação das gerações. Alguns argumentam que a educação a distância está atualmente na sexta geração, chegando à sétima. A sexta geração é descrita como baseada na Web 2.0 e apresenta um uso crescente de ferramentas de softwares sociais, como blogs, wikis e YouTube, que aprimoram as oportunidades de aprendizagem (WHITE et al, 2015, p. 104).

A educação a distância e a aprendizagem online evoluíram desde que Spencer escreveu isso, em 2004; hoje, pode-se argumentar que houve *realmente* uma mudança na “essência”, impulsionada em grande parte por uma explosão nas mídias sociais que não poderíamos prever (ou não previmos) na época. No entanto, corretamente, ele alertou que a educação a distância — e os modos online — fornecem veículos de entrega para a aprendizagem no estilo adulto, conforme definido pelas premissas de Knowles. O ingrediente que faltava no conjunto que constitui os recursos de aprendizagem online de hoje era a tecnologia e, como evidenciado acima por meio das gerações, os desenvolvimentos em tecnologia promoveram o crescimento correspondente da capacidade de a educação a distância aprimorar os modos de entrega e, finalmente, servir mais alunos de diversas maneiras.

Essa correlação de forma alguma implica que a educação de adultos *conduziu* a educação a distância. Existem muitos fatores na ascensão da educação a distância em seus patamares atuais, entre eles os avanços acima mencionados em tecnologia, globalização e um mundo em processo de encolhimento, e também a preocupação das forças armadas americanas em disponibilizar mais educação a seus membros (KASWORM, 2010). O University College da Universidade de Maryland ainda atende a um grande número de militares americanos no exterior e seu mandato se reflete na popularidade contínua de seus cursos a distância.

No entanto, como aponta Spencer (2004), a educação autodirigida, ao longo da vida e acessível — características da educação a distância — são princípios fundamentais da educação de adultos. E enquanto as gerações anteriores da educação a distância, especificamente a educação por correspondência, ofereciam oportunidades limitadas para os tipos de aprendizagem compartilhada e colaborativa valorizados pelos educadores de adultos, a aprendizagem online bem projetada convida à participação, à colaboração e ao discurso crítico. As maneiras pelas quais a aprendizagem online oferece essas oportunidades são discutidas mais detalhadamente nos capítulos 4 e 7.

Nesse sentido, Spencer menciona pesquisas da Universidade Deakin, na Austrália, em que as perspectivas críticas dos pesquisadores sobre educação a distância confirmaram sua harmonia com a educação liberal de adultos (EVANS; NATION, 1989; EVANS; KING, 1991). Como fizemos neste texto, os estudiosos australianos “localizam [suas considerações sobre educação a distância] nas áreas temáticas da educação e das ciências sociais” (SPENCER, 2004, p. 195) e destacam casos de design de cursos centrados no aluno que oferecem “escolhas mais sustentáveis, projetos mais abertos, tarefas baseadas na experiência e materiais interativos” (SPENCER, 2004, p. 195).

A pesquisa australiana é uma pesquisa antiga, e a sexta (ou sétima) geração da educação a distância, agora quase exclusivamente conduzida online, é mais avançada no uso de ferramentas colaborativas do que

quando Spencer contemplou o status da EaD, em 2004. Dito isso, a relação entre educação a distância e educação de adultos foi observada nos aspectos fundamentais da razão de ser da educação a distância: maior acesso e oportunidades para alunos adultos e incentivo à motivação e ao autodirecionamento, os quais implicam maturidade e a aceitação da teoria da educação de adultos.

2.2 Aprendizagem Online e Aprendizizes Adultos

As possibilidades atuais de aprendizagem online ampliam e aprimoram o espírito da teoria da educação de adultos. Embora reconheçamos que a aprendizagem online estenda seu alcance a muitos outros níveis, nos concentramos aqui no ensino superior. Na educação de adultos, há nuances na definição da idade adulta. A idade é entendida como um parâmetro definidor inadequado, pois as várias idades para se ser considerado um “adulto” diferem geográfica e politicamente, mesmo dentro de uma jurisdição, como o Canadá. A melhor maneira de definir um adulto é por meios psicossociais, que se referem à capacidade de um indivíduo de cumprir as responsabilidades geralmente conferidas aos adultos pela sociedade em que ele vive.

A literatura, parte da qual foi revisada e citada anteriormente, nos diz com certeza que os adultos têm um estilo de aprendizado preferido. Por “estilo de aprendizagem”, aqui, não estamos nos referindo aos conceitos mais científicos de Kolb, nem mesmo às distinções entre aprendizado visual, auditivo ou cinestésico — embora pesquisas mostrem que a maioria dos adultos combina

esses modos e, em geral, prefere a abordagem cinestésica (MACKERACHER, 2004). O trabalho de Knowles (1970) também nos fornece uma boa noção de como os adultos gostam de aprender.

2.2.1 Adultos aprendendo à sua maneira

Simplesmente remover adultos de uma sala de aula tradicional, com sua conotação de “dias de aula”, ajuda-os a se sentirem menos crianças e mais como eles mesmos. Também nas tradicionais salas de aula presenciais, os educadores de adultos trabalham para garantir que os adultos não pareçam ou sejam tratados como crianças. Existem estratégias para fazer isso: não coloque adultos em mesas pequenas; não organize as mesas em fileiras; tente não ter adultos olhando para a nuca dos outros; não “dê aulas” para adultos; não vire as costas e escreva em um quadro negro (os quadros negros geralmente estão fora de moda agora, mas até os quadros brancos podem ofender); gerencie uma sala de aula flexível com momentos apropriados para movimentos (os adultos ficam doloridos); não leia os slides do PowerPoint (os adultos podem ler); e assim por diante. O excelente guia de Peter Renner (1993) para o ensino de adultos fornece dicas e sugestões úteis a esse respeito, enquanto o clássico de Brookfield (1900a), *The Skillful Teacher*, oferece mais conselhos teóricos e baseados em pesquisa.

Como parte da necessidade de respeito por parte dos adultos, é uma questão de justiça. Justiça é um conceito escorregadio, mas os adultos a reconhecem quando a enxergam, e mais ainda quando não a enxergam. Em seu

blog, Downes (2010) faz um apelo apaixonado pela justiça como uma necessidade da sociedade, reconhecendo tanto a dificuldade de defini-la quanto de implementá-la. Para complicar ainda mais a questão, está o reconhecimento de que *justiça e igualdade não são a mesma coisa*. Como afirma Butler (2004, p. 105): “O que é justo para um aluno pode não ser justo para outro.” Butler (2004, p. 105) continua criticando a noção de justiça “simplesmente como um assunto técnico com a elaboração de provas”. É mais que isso, maior que isso. A justiça inclui não apenas o produto pelo qual os alunos são avaliados, mas o contexto que precede a avaliação e os resultados dessa avaliação. Que consequências para os alunos derivam da avaliação?

Em outras palavras, os autores citados pedem uma avaliação autêntica, que se alinhe às atividades de aprendizagem enquadradas no ciclo de aprendizagem. Eles estão pedindo uma avaliação que faça sentido para os alunos, pois reflete o conhecimento colaborativo do grupo, construído com base nos princípios dos adultos. A avaliação, nesses casos, está cumprindo seu papel da melhor maneira possível, tanto para alunos quanto para professores.

A aprendizagem online pode atender a essas preferências dos adultos. Pode permitir que os adultos criem o ambiente que melhor lhes convém e promovam condições ideais. Com autonomia, no entanto, vem a responsabilidade (GARRISON; ARCHER, 2000); assumimos que os adultos atingiram o nível de maturidade pelo qual podem gerenciar sua autonomia com sucesso.

Um dos problemas da aprendizagem online entre os alunos mais jovens — por exemplo, os jovens do ensino médio — é a falta de maturidade que, muitas vezes, é demonstrada por comportamentos e ausências (PALAHICKY, 2017).

2.2.2 Flexibilidade e escolha para alunos adultos

É seguro dizer que a maior vantagem da aprendizagem online é a flexibilidade que oferece aos alunos — incluindo a aprendizagem “aberta”. Aprendizagem aberta pode ser definida de várias maneiras (consulte o Capítulo 6 para essa discussão), e a aprendizagem online não é necessariamente aberta. Mas é flexível, disponível nos formatos síncrono e assíncrono. O formato assíncrono não requer participação ou desempenho em tempo real. A entrega síncrona, por outro lado, define um horário para um grupo de aprendizagem online aparecer para trocas em tempo real. Embora isso geralmente não seja tão apreciado pelos alunos por razões óbvias de conveniência ou inconveniência, sessões síncronas ainda podem adicionar substância a um ambiente online. Atualmente, na maioria dos casos, as sessões síncronas são gravadas para acesso flexível no horário de escolha dos alunos.

A aprendizagem online também permite a escolha de outras maneiras, tanto curriculares quanto logísticas. Para explicar isso, consideramos o design do curso e a pragmática de envolver os alunos a distância. Considere, por comparação, a dinâmica de uma sala de aula presencial, em que a pessoa na frente da sala propõe um tópico ou uma pergunta ao grupo e toda a atenção se concentra nesse

tópico em particular. A física de um lugar e um tempo cria um agrupamento de cognições em torno desse problema, e pode ser tratada em um período de tempo prescrito. Como isso não é possível online, devido à sua natureza geralmente assíncrona, um bom design online exige uma variedade de estímulos, possivelmente perguntas, possivelmente outras formas de participação, de modo que a disseminação de foco e tempo ainda mantenha os alunos envolvidos com a diversidade e a escolha. Essa estratégia pode ser comparada à atividade de pequenos grupos em uma sala de aula em que diferentes grupos estão lidando com diferentes tópicos. Um campo mais conceitual é coberto, os alunos podem aproveitar a oportunidade para a diversidade e é possível permitir a escolha do tópico por eles.

Garrison e Archer (2000, p. 163) discutem outro aspecto do custo-benefício da escolha. Reconhecem, praticamente, que não é possível cobrir todos os aspectos de um tópico específico. Dada essa restrição, “é necessário tomar decisões sobre o que é essencial para a compreensão, se os alunos devem ter tempo para abordar seu aprendizado de maneira significativa” (GARRISON; ARCHER, 2000, p. 163). Essa consideração destaca a escolha e a autenticidade. Em um currículo bem elaborado, os alunos podem escolher um “tópico dentro do tópico”, pelo qual podem escolher entre abordagens ou perspectivas sobre determinado tópico e levar sua individualidade ou aprendizagem experiencial ao tópico. Garrison e Archer (2000, p. 148) apontam que

para que os alunos aceitem a responsabilidade por seu aprendizado, então escolha,

negociação e acordo devem fazer parte do processo. Esse processo depende de um processo responsável e colaborativo de avaliar as metas, a motivação e o conhecimento atuais dos alunos.

A adoção da abordagem construtivista da aprendizagem se aplica aqui ao design online. Ao acreditar, como os construtivistas, que os alunos se envolverão na criação de conhecimento como um grupo, cada um trazendo para a mesa o valor de seu próprio aprendizado experiencial, a oferta de opções de temas para os alunos abre a possibilidade da “adequação”, da relevância do tópico em questão para a história experiencial dos alunos. O tópico A não faz sentido? Experimente o tópico B. O designer hábil escolhe uma variedade de tópicos que reflitam o tema ou o conteúdo em questão, mas também fornece vários pontos de entrada distintos para a discussão, com algo para todos.

2.2.3 Conexão e propósito entre alunos adultos

Essas necessidades dos adultos estão de acordo com a noção de escolha. Os adultos escolhem aprender quando sentem que precisam (KNOWLES, 1970); a partir de suas escolhas, deve surgir um senso de propósito, uma vez que agiram sobre motivadores intrínsecos ou extrínsecos (geralmente uma combinação de ambos) e, assim, avançaram em direção a seu objetivo.

A questão da “conexão” na aprendizagem online ocupa muita literatura em nosso campo. Não deveria ser contenciosa, pois existem sólidos dados empíricos que ilustram o valor da afinidade e da conexão social entre os alunos online (CONRAD, 2014; CONRAD, 2005; ROSS;

GALLAGHER; MACLEOD, 2013; SHACKELFORD; MAXWELL, 2012). No entanto, alguns alunos, especialmente os novatos, equiparam a sociabilidade à presença visual e, exceto pelo uso ocasional da *webcam*, obviamente não é possível ver colegas a distância. Dito isso, a literatura mencionada mostra que uma grande quantidade de atividade social e um forte *sensu* de sociabilidade podem ser estabelecidos e podem existir online. Dewey, Garrison e Archer (2000, p. 14) mantêm “a coordenação dos fatores sociais e psicológicos como os desafios finais para o educador”. O aspecto social da aprendizagem online é denominado comunidade, e a construção da comunidade envolve um trabalho cuidadoso e estratégico de designers e professores (CONRAD, 2005; ROVAI, 2002). Envolve confiança, segurança, humor e presença social, conforme descrito no Capítulo 7.

2.2.4 Alunos adultos: o que precisam aprender

Dois dos preceitos de Knowles (1970) envolvem material de aprendizagem de aprendizes adultos que sentem que precisam aprender para solucionar problemas ou abordar questões — por exemplo, a necessidade de melhorar um conjunto de habilidades ou obter uma credencial para progredir no trabalho. Uma das maneiras pelas quais os adultos dão sentido a materiais de aprendizagem é relacionar esse material a conhecimentos anteriores ou a algum aspecto de sua história de aprendizagem. Essencialmente, o que isso significa é que os adultos precisam ter a oportunidade de falar sobre si mesmos, seus locais de trabalho, suas

experiências e suas reflexões, e precisam ter a chance de trazer seu conhecimento experiencial, de onde quer que ele tenha sido coletado, para o aprendizado à mão.

2.2.5 Uma palavra cautelosa sobre construtivismo e autonomia

Mesmo como construtivistas que defendem os princípios da aprendizagem de adultos em ambientes de aprendizagem online suportados pela tecnologia, reconhecemos algum nível de constrição da abordagem. Para aqueles que dizem: “Esse tipo de aprendizado não é possível para mim na minha prática”, oferecemos estas advertências e a pesquisa a seguir.

Começamos com a noção, muitas vezes incompreendida, de autodirecionamento na aprendizagem de adultos, que não implica “rédea livre” para os alunos em sua aprendizagem. Em vez disso, o autodirecionamento se refere ao envolvimento ativo e responsável dos alunos na escolha de seus caminhos de aprendizagem, no estabelecimento de metas e no automonitoramento de seu progresso e de sua motivação ao longo do caminho (CANDY, 1991; GARRISON; ARCHER, 2000; MACKERACHER, 2004). Os alunos não abdicam da necessidade de orientação e os educadores não devem renegar sua responsabilidade de “ensinar”, que Brookfield (1990a) considera uma obrigação moral. Facilitar a aprendizagem de adultos em um ambiente centrado na aprendizagem não implica ou permite uma falta de presença, mas sim o reconhecimento de que “oferecer” educação no método denominado “bancário”

por Freire (1970) não é uma maneira preferida de aprender para adultos. A compreensão das habilidades de facilitação na educação de adultos é baseada em conceitos rogerianos que valorizam a autonomia, a empatia e o exercício de uma “consciência sensível da maneira como o processo de educação e aprendizagem parece para o aluno” (ROGERS, 1969, p. 111).

O professor como facilitador, portanto, está presente e é responsável por aderir ao currículo de tal maneira que os resultados da aprendizagem sejam alcançados. Em nosso design construtivista, os princípios de aprendizagem de adultos também serão atendidos; o aluno se envolve ativamente na construção do conhecimento colaborativo e exerce algum grau de escolha em relação à gama de tópicos. Quanta autonomia é suficiente? Quanta interação, quanta colaboração, quanta apresentação de conteúdo — e de que maneiras? Como Garrison e Archer (2000) apontam, muitas dessas questões pedagógicas podem ser negociadas dentro do grupo, assumindo que os princípios da educação de adultos sejam introduzidos, explicados e compreendidos. (Mais discussões sobre questões e avaliação em grupo podem ser encontradas no Capítulo 5.)

Aqui, no entanto, apresentamos um exemplo de uma aula hipotética de história que ilustra a teoria apresentada neste capítulo. O Stanford History Education Group (2019) aponta que memorizar e relembrar fatos históricos é uma abordagem antiga da aprendizagem da história que não reflete a filosofia construtivista. Eles também afirmam que

“o construtivismo não é uma descrição de como ensinar” e reconhecem que o método de descoberta de buscar soluções não é universalmente útil nem aplicável. Essa constatação ecoa um argumento atual no ensino da matemática infantil, em que uma reação às abordagens da matemática por descoberta parece indicar que algumas coisas são mais bem aceitas como fatos, deixando a excitação da “descoberta” para questões mais complexas e centradas em problemas.

Para demonstrar a complexidade da história e a importância da interpretação, os alunos podem ser designados para projetos que exijam que, armados com fatos, criem suas próprias análises ou interpretações desses dados. A flexibilidade da tecnologia online não apenas torna o trabalho de projeto acessível ao longo do tempo e do espaço, mas as potencialidades da tecnologia também permitem pesquisas de arquivos, conectividade e interação com recursos globais.

2.3 Considerações Finais

Este capítulo descreveu a relação entre a educação de adultos e a aprendizagem online, especificamente com um papel de fundamentação; serve para introduzir a discussão que segue, que continua relacionando os princípios da educação de adultos à aprendizagem online — desta vez com foco na avaliação. A aprendizagem online é vista aqui como a “filha” da educação de adultos, refletindo seus conceitos e princípios e transmitindo seu respeito pelas preferências e características da aprendizagem de adultos.

3 EM QUE VOCÊ ACREDITA? A IMPORTÂNCIA DAS CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA AVALIAÇÃO ONLINE

O título deste capítulo pergunta “em que você acredita” em vez de perguntar “qual a sua filosofia”, que é *realmente* o assunto deste capítulo. Embora não sejam sinônimas, essas expressões estão inextricavelmente relacionadas e, independentemente do termo com o qual você se sinta à vontade, o resultado é que o ensino e a avaliação bem-sucedidos exigem que você esteja ciente de sua própria abordagem de ensino, aprendizagem e avaliação. Em seu texto sobre avaliação, Fenwick e Parsons (2009, p. 13) estabelecem: “para alinhar sua avaliação e suas práticas de ensino às suas ideias, você precisa reavaliar sua filosofia de ensino e se perguntar se seus métodos e critérios de avaliação correspondem às suas crenças sobre o que e como os adultos devem aprender”.

Após essa declaração, Fenwick e Parsons (2009) apresentam quatro histórias ilustrando os contextos e resultados de situações em que as filosofias de ensino, aprendizagem e avaliação dos professores não se alinhavam com suas ações. Os resultados infelizes — todos em diferentes cursos e turmas — variaram de cinismo dos alunos, acusações de fraude e reclamações ao chefe do departamento.

Como sabemos em que acreditamos? Como identificamos nossa filosofia de ensino? Qual a nossa crença sobre como os alunos aprendem? Teóricos e filósofos educacionais identificaram escolas de crenças — diferentes abordagens de ensino e aprendizagem — e vários teóricos

criaram tipologias, ou categorias, de filosofias. Antes de examinar algumas dessas tipologias, é útil revisar nossos próprios pontos de vista sobre a prática educacional. Fenwick e Parsons (2009, p. 15) sugerem que façamos estas perguntas a nós mesmos:

- a) quais são as coisas mais importantes que os alunos devem saber ou fazer até o final do curso?
- b) o conhecimento é criado pelos alunos ou eles devem dominar o conhecimento que lhes é dado pelos outros?
- c) o que é mais importante: aprendizagem colaborativa ou aprendizagem individual?
- d) quem deve controlar o aprendizado, o professor ou o aluno?
- e) aprender é sistemático e sequencial, ou é holístico e idiossincrático?
- f) nós alcançamos o aprendizado — “aha!” — ou crescemos com ele?
- g) pode-se pedir que os alunos demonstrem o seu aprendizado imediatamente após a experiência de aprendizagem ou eles devem ter tempo para refletir?

As possíveis respostas a essas perguntas indicam as diferentes formas de abordar esses aspectos da aprendizagem.

3.1 Visão Geral das Orientações Filosóficas para o Ensino e a Aprendizagem

Das várias tipologias disponíveis para diferenciar as orientações filosóficas de ensino e aprendizagem, a que se

segue é talvez a mais popular, tendo sido apresentada por Darkenwald e Merriam (1982), Zinn (1990), Draper (1991) e Lange (2006)⁴. Essa classificação descreve cinco filosofias que podem sustentar e orientar nosso ensino.

3.1.1 Liberalismo

O liberalismo é considerado a mais antiga filosofia do ensino, remontando ao período clássico. Sócrates, Platão e Aristóteles exaltaram as virtudes da mente humana, argumentando que o pensamento racional nos levaria à verdade. O motivo da aprendizagem era aprender — com o objetivo de adquirir sabedoria, em oposição às habilidades práticas. Da filosofia liberal veio a “educação liberal” e a Faculdade de Artes Liberais. Lange (2006, p. 96) escreve que o liberalismo é baseado na máxima de que “o conhecimento liberto”. A educação em artes liberais inclui disciplinas nas ciências humanas e sociais (belas artes, literatura, história, teoria política, sociologia, antropologia, estudos da linguagem e assim por diante). O que é importante notar, para os nossos propósitos em relação à avaliação, é que a filosofia liberal privilegia a experiência do professor em relação ao conhecimento dos alunos.

3.1.2 Progressismo

A filosofia progressista surgiu com os avanços

⁴ Para uma lista mais completa de tipologias ao longo de cinco décadas de pensamento canadense e americano, ver MacKeracher (2004, p. 17-18). Usamos o termo *orientações filosóficas* para nos referir a vários conjuntos de crenças em que se baseia a prática educacional. Também se podem encontrar os termos *filosofias*, *abordagens* e *paradigmas*, todos com referência à mesma coisa.

científicos do século XIX e com ideias sobre o progresso social que se desenvolveram a partir da teoria da evolução de Darwin. Descobertas científicas e tecnológicas estimularam a crença de que tudo era possível, seguindo os princípios da experimentação, da lógica e da resolução de problemas. Como Lange (2006, p. 97) observa, a abordagem progressista da educação remonta a Jean-Jacques Rousseau, com sua fé de que os seres humanos “nasceram com um potencial ilimitado de crescimento em um ambiente estimulante” e que a educação deveria permitir florescer a curiosidade natural das crianças. Dessa maneira, o progressismo diferia do liberalismo em sua ênfase na ciência, nas formas empíricas de aprendizagem e nas dimensões práticas do conhecimento. O pragmatista norte-americano John Dewey contribuiu para o pensamento progressista, afirmando que “a alfabetização científica e social eram componentes necessários de uma democracia forte, de cidadãos conscientes e responsáveis” (LANGE, 2006, p. 97). A educação foi percebida como o futuro; sua aplicação prometia uma resposta aos problemas da sociedade.

3.1.3 Behaviorismo

A industrialização do século XIX e seu resultante foco tecnológico deram origem à noção de que o ambiente — e o comportamento humano — poderiam ser moldados, controlados e medidos usando sistemas de recompensa e punição. O estudo de B. F. Skinner sobre condicionamento clássico e operante, usando ratos, pombos e cães, focou no estímulo e na resposta para buscar as mudanças

comportamentais desejadas. Na educação, o behaviorismo encontrou auxílio no treinamento técnico e vocacional, onde a aprendizagem era observável e mensurável. A educação behaviorista de adultos defendia objetivos comportamentais que direcionavam o conteúdo sequencialmente para favorecer a aprendizagem.

3.1.4 Humanismo

Exatamente contrário ao behaviorismo, o humanismo aspira fomentar e desenvolver o potencial dos indivíduos para a autorrealização, reconhecendo sua autonomia, liberdade e dignidade. A crença do humanismo na bondade humana inerente ditava que os indivíduos se esforçariam para melhorar a si mesmos e seu mundo. Baseado na psicologia humanista de Carl Rogers e Abraham Maslow, o humanismo valoriza os ambientes de aprendizagem centrados no aluno e apresenta o professor com o papel de facilitador e suporte, ajudando os alunos em sua jornada educacional com apoio positivo e liberdade de escolha. O humanismo abrange os pressupostos e valores de Knowles (1970): reflexão, autodirecionamento e conhecimento pessoal.

3.1.5 Radicalismo

O radicalismo levou o humanismo ao extremo; os indivíduos só poderiam atingir todo seu potencial quando não fossem oprimidos ou limitados pela sociedade. Usando a *conscientização* de Freire (1970) como um princípio fundamental, os pensadores radicais veem a sociedade

como defeituosa pela injustiça social e pelo desequilíbrio de poder, criando assim condições de marginalização para muitos grupos da sociedade, como as mulheres, imigrantes, gays, lésbicas, transgêneros, pobres, analfabetos e portadores de necessidades especiais. A educação é vista como uma ferramenta para aqueles que estão no poder e, por meio de um “processo de empoderamento, os povos marginalizados podem coletivamente descobrir as relações de poder e ideologias hegemônicas” (LANGE, 2006, p. 201) que os oprimem e mantêm presos e incapazes de perceber seu verdadeiro potencial. Esta é uma filosofia sensível ao poder; esta é uma filosofia que exige ação.

As “cinco grandes” escolas de pensamento delineadas foram suplementadas ao longo dos anos com orientações adicionais, bem como tipologias alternativas para descrever as mesmas crenças — cortando a torta de maneira diferente, em certo sentido. A seguir, descrevemos os dois “complementos” mais comuns à tipologia apresentada.

3.1.6 Cognitivismo

Os cognitivistas concentram-se nas habilidades de processamento de informações e explicam a aprendizagem em termos de capacidade e desenvolvimento cognitivos ou mentais. Baseado nos trabalhos de Piaget, Ausubel, Bruner e Gagné, “interpretação, significado, percepção e compreensão são temas recorrentes na abordagem cognitivista” (MAGRO, 2001, p. 77). O trabalho pioneiro de Piaget (1972), que propôs estágios de desenvolvimento na capacidade de pensar do indivíduo, foi seguido pela posição

de Ausubel (1978) de que os professores devem ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de pensamento, estruturando adequadamente atividades de aprendizagem para vincular novos conhecimentos ao conhecimento antigo.

3.1.7 Construtivismo

Se há uma filosofia predominante, aclamada como fundamental para a aprendizagem online, indiscutivelmente é o construtivismo (MBATI, 2013; LIANG; TSAI, 2008; YANG; YEH; WONG, 2010). Seguindo essa perspectiva, o conhecimento é criado entre os alunos, trabalhando juntos, com base em suas perspectivas individuais e experiências de aprendizagem passadas. Baseado no trabalho de Vygotsky (1978), o construtivismo também contém elementos da ênfase de Dewey na importância da experiência dos aprendizes. Essa abordagem à aprendizagem serve bem aos adultos, respeitando as suas histórias e promovendo a colaboração e a criatividade. No entanto, como Rose (2013) aponta em seu excelente trabalho sobre reflexão, a ênfase atual na interação do grupo e na construção de conhecimento colaborativo diminui o tempo disponível para a reflexão individual e silenciosa dos alunos. Ela questiona se, ao nos afastarmos da padronização e das salas de aula centradas no professor, não “permitimos que o pêndulo balançasse muito na direção oposta” (ROSE, 2013, p. 75).

As orientações filosóficas acima são aquelas usadas com mais frequência para explicar, racionalizar, criticar ou defender várias abordagens de ensino, aprendizagem e

avaliação. Mas existem modelos e paradigmas adicionais para entender a aprendizagem. A torta pode ser cortada de várias maneiras.

Reconhecemos o delineamento de Cross (1981) das barreiras à aprendizagem: situacional, disposicional e institucional. Reconhecemos a tipologia de Houle (1960), que classifica a motivação dos alunos para aprender como orientada para objetivos ou orientada para atividades sociais, uma combinação de ambas, ou simplesmente aprender por aprender. Reconhecemos a classificação de motivação de Wlodkowski (2008) em áreas extrínsecas e intrínsecas, e as áreas cinzentas intermediárias. A complexidade do processo de aprendizagem precisa de todas essas ferramentas para facilitar a compreensão e, por sua vez, aplicá-las adequadamente.

Queremos elaborar, no entanto, uma classificação mais importante da aprendizagem antes de discutir a avaliação em termos de crenças filosóficas. Os conceitos desse sistema já foram descritos acima, mas sentimos que é importante apresentar a tipologia de Habermas nos três termos seguintes: instrumental, comunicativo e emancipatório. A discussão em torno desses três tipos de aprendizagem baseia-se no fato de que diferentes tipos de conhecimento exigem diferentes tipos de aprendizado. A maneira como aprendemos e por que aprendemos, como descrito acima, afeta as maneiras pelas quais devemos ser avaliados, para que a avaliação seja autêntica e significativa.

O filósofo alemão Jürgen Habermas afirmava que

os indivíduos têm três interesses básicos: “um interesse técnico em controlar e manipular o meio ambiente, um interesse prático em entender um ao outro e seu grupo social e um interesse emancipatório em se libertar da ignorância” (CRANTON, 1998, p. 191). Perseguir cada um desses interesses leva os alunos a um estilo diferente de aprendizagem. O aprendizado “básico” é denominado instrumental; esse é o conhecimento que nos permite existir no mundo, fazer coisas, construir lares e assim por diante. Para coexistirmos uns com os outros em grupos e na sociedade, para nos fazermos entender a fim de realizar nossas necessidades, devemos nos comunicar; daí, *conhecimento comunicativo*.

O conhecimento comunicativo é, também, claramente prático, e sua aquisição ocupa muito da nossa energia de aprendizagem. Os alunos, independentemente da disciplina, devem aprimorar a capacidade de expressar seus pontos de vista e lidar efetivamente com as interpretações e discussões que se seguem (LAURILLARD, 2012). Mas, além da capacidade de comunicação — e refletindo a Hierarquia das Necessidades de Maslow —, os seres humanos também desejam alcançar, crescer e se autorrealizar — querem adquirir conhecimento e opções para se libertar “de autodistorções e distorções sociais” (CRANTON, 1998, p. 191). A reflexão crítica é o processo central necessário nesse tipo de aprendizagem emancipatória (CRANTON, 1998; MAGRO, 2001; PLUMB; WELTON, 2001; SCOTT, 2006).

3.2 Reflexão Crítica: um paradoxo?

Estabeleceremos aqui a importância da reflexão crítica na aprendizagem do adulto, seu papel nos ambientes construtivistas e sua utilidade na avaliação online. Rose (2013, p. 35) escreve sobre a importância da reflexão: “Sem reflexão, é quase como se fôssemos vazios”. Esse sentimento, um tanto semelhante às palavras de Sócrates sobre o vazio da “vida não examinada”, questiona os efeitos de não se comprometer com a reflexão. Em seu ensaio sobre reflexão, Rose (2013, p. 34) comenta:

Não consigo imaginar o trabalho de conceituados pensadores críticos como Henry Giroux, Paulo Freire e bell hooks, que se esforçam para derrubar pressupostos existentes sobre o ensino e a aprendizagem em nossa sociedade, começando de qualquer forma mas com pensamento independente em condições de silêncio e circunspeção.

Rose segue meditando sobre a relação do pensamento crítico com a reflexão, apontando que “crítico” requer análise e desconstrução, enquanto a reflexão compreende contemplação e trabalho “interior”. Não obstante, ela é clara sobre o fato de que o aparente paradigma não diminui a credibilidade ou o valor do processo reflexivo, mas acentua o quão importante se tornou, e quão arraigado deve se tornar, para os estudiosos e para os alunos. Como humanos, somos racionais e reflexivos; podemos trazer esses dois pontos fortes para o nosso ensino e a nossa aprendizagem. Rose (2013, p. 35) faz um apelo final e eloquente pela presença de reflexões em nossas vidas:

É apenas nos abrindo à reflexão, segundo o seu valor como uma maneira de pensar e de ser, que podemos contrabalançar a influência predominante da mentalidade

técnica, com seu privilégio de eficiência e instrumentalismo, e assim alcançar equilíbrio e realização em nossas vidas.

Mas o que é reflexão? Rose (2013) aponta que esta é uma questão bem debatida ao longo dos anos, desde os filósofos pré-renascentistas até os poetas modernos. Ela chega a uma definição que enfatiza um tipo de mergulho em pensamento profundo e significativo, sem impacto do mundo exterior: reflexão é uma “forma de pensamento profundo e sustentado, para o qual as condições necessárias são a solidão e a lentidão” (ROSE, 2013, p. 3).

Da mesma forma, Garrison e Archer (2000, p. 142) sugerem que a reflexão “é uma parte integral de todas as atividades de aprendizagem, no caso de serem educativas”. Schön (1983) explora ainda a natureza da reflexão, diferenciando dois tipos de atividades: reflexão-em-ação e reflexão-sobre-ação. A reflexão em ação ocorre no meio da ação quando, de repente, algo inesperado acontece e devemos reorganizar nosso “saber-em-ação” — nossas respostas habituais — para dar sentido ao evento (GARRISON; ARCHER, 2000). A reflexão sobre a ação é uma consideração pós-atividade de um evento concluído.

3.2.1 Podemos “cultivar” a reflexão?

Como professores, muitas vezes somos perguntados pelos alunos se a reflexão pode ser “aprendida”. É inata? Mais ou menos parecida com a discussão sobre se os professores nascem professores ou se são feitos professores, é nossa opinião sobre esta questão que a reflexão pode certamente ser fomentada ou, nos termos de Rose (2013),

cultivada. A ideia de Rose de cultivar a capacidade de refletir é intrigante, e talvez romântica ou idealista (mas quem pode culpar um educador por sonhar?). A autora defende espaço e tranquilidade para permitir a reflexão, mas não quer marcá-la como uma atividade de solução de problemas, porque, ela argumenta, colocar tais restrições e diretrizes em torno disso diminui o processo. Ela não quer ver a reflexão usada como uma ferramenta ou um processo, como “uma abordagem para resolver problemas, nem uma forma de olhar para o umbigo profissional” (ROSE, 2013, p. 102). Bereiter e Scardamalia (1987, p. 300), por outro lado, definem a reflexão como um processo de fato: um “processo dialético pelo qual o conhecimento de ordem superior é criado por meio do esforço para reconciliar elementos do conhecimento de ordem inferior”.

O fato de os estudiosos terem identificado duas abordagens diferentes para a consideração da reflexão não reduz de forma alguma sua utilidade como parte da aprendizagem significativa. E, independentemente de sua posição, Rose, Garrison e Archer, em seus respectivos trabalhos, compartilham algumas técnicas para ajudar a promover a reflexão nos alunos.

3.3 Educação, Aprendizagem e Necessidade de Reflexão

Antes da elaboração do fomento à aprendizagem reflexiva, devemos classificar os termos *educação e aprendizagem*. Uma discussão comum em aulas do ensino superior gira em torno das diferenças semânticas entre esses dois termos, usados frequentemente como sinônimos.

Aceitamos que a educação, em termos gerais, seja um processo de aprendizagem. Rose (2013, p. 99) cita a filósofa educacional Maxine Green, que define a educação como

[...]aberturas, em possibilidades inexploradas, não no previsível ou quantificável, não no que é pensado como controle social. Para nós, educação significa uma iniciação a uma nova maneira de ver, ouvir, mover, sentir. Significa a criação de um tipo especial de reflexividade e expressividade, uma busca de significado, um aprender a aprender.

Entretanto, muitos chamariam o que Green descreve simplesmente de aprender. A Figura 4.1 demonstra uma separação conceitual entre educação e aprendizagem, em que a educação é percebida como um processo externo que acontece *com* o aluno, e a aprendizagem é percebida como um processo interno no qual o aprendiz se engaja.

Figura 4.1 — Educação versus aprendizagem



Fonte: Holmen (2014)

No âmbito da aprendizagem, na jornada para a aprendizagem, a reflexão capta todas as noções de termos como *intrínseco*, *curiosidade* e *ativo*, como listados na Figura 4.1. Consequentemente, quando o produto da reflexão é expresso de forma escrita, Garrison e Archer (2000, p. 142) retratam essa escrita como “intencional, autônoma,

rigorosa e explícita”. Qual é, então, o papel da reflexão na aprendizagem online?

3.3.1 O papel da reflexão na aprendizagem online

No Capítulo 1, discutimos a pedagogia da aprendizagem online. Nesse capítulo, apresentamos várias filosofias de ensino e aprendizagem que devem nos guiar em nossa prática. A essas considerações, somamos agora a importância da reflexão. Estamos construindo a base para o Capítulo 5, no qual discutiremos todos esses aspectos epistemológicos do ensino e da aprendizagem online, conforme delineamos nossa visão de avaliação autêntica, envolvente e de qualidade para os alunos online.

Embora muito do trabalho original sobre reflexão seja hoje talvez atribuído a Schön (1983), ninguém escreveu mais apaixonadamente sobre seu valor do que o filósofo da educação John Dewey. Pragmatista e progressista, suas visões eram complexas e não sem seus críticos (GARRISON; ARCHER, 2000). No entanto, ele defendeu ardentemente muitos dos conceitos que hoje valorizamos na educação superior e de adultos: colaboração, interação, compartilhamento do controle entre professor e aluno e reconhecimento do valor do conhecimento prévio do aprendiz (DEWEY, 1938).

Reiterando as crenças de Dewey sobre a importância da reflexão, Garrison e Archer (2000) enfatizam que a reflexão requer julgamento e compreensão contínuos. Ainda mais notável para a importância do processo reflexivo, os autores afirmam, é o fato de que “o antecedente do julgamento é a

incerteza das situações complexas” (GARRISON; ARCHER, 2000, p. 22). Da mesma forma, Brookfield (1990, p. 53) fala do poder do “inesperado” em situações de aprendizagem, em que aprendizes que encontraram um desafio ou obstáculo não intencional observam, em retrospectiva, que tal ocasião proporcionou seu melhor aprendizado. Dewey, Garrison e Archer e a maioria dos construtivistas clamam por situações de construção de conhecimento que desafiem o conforto dos estudantes e seu “lugar” cognitivo, e os convoquem a crescer, usar o julgamento e refletir. O objetivo final, ao defender essa postura, é a autenticidade — da atividade e, eventualmente, da avaliação. Em seu apelo para a interação e a aprendizagem geradora de reflexão, Dewey (1933, p. 257) perguntou, talvez retoricamente: “Como devemos tratar o assunto que é fornecido pelo livro e pelo professor, para que seja classificado como material de investigação reflexivo, não como entretenimento barato para ser aceito e engolido como se fosse algo comprado em uma loja?”

As possibilidades de aprendizagem online se prestam muito bem à reflexão. Considere, primeiro, a tecnologia. Cursos online usam Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que são essencialmente baseados em texto. Embora a multimídia — permitindo podcasts de áudio, bate-papo ao vivo e reuniões síncronas, vídeo, YouTube, apresentações animadas e todos os tipos de imagens e fotos — tenha se tornado um acréscimo valioso para ofertas online anteriores e menos sofisticadas, a espinha dorsal dessas plataformas ainda é a palavra escrita. Escrever palavras é um processo

cognitivo que envolve ações “intencionais” e “profundas” (GARRISON; ARCHER, 2000, p. 141) — mais do que a oralidade, que muitas vezes se espalha sem organização, complexidade ou completude. O tempo é a função em ação, aqui. A aprendizagem online, reconhecida por ser, em muitos casos, mais trabalhosa e demorada do que a aprendizagem presencial tradicional (CONRAD, 2006), dá tempo aos participantes para considerar o que eles estão prestes a “dizer”. Existem muitos fatores em ação aqui, mas nem todos são bem-vindos pelos estudantes: digitar palavras em um teclado requer tempo e habilidade; criar uma postagem online geralmente exige uma edição antes de pressionar o botão “Enviar”; postar leva ao risco de receber perguntas ou mesmo *feedback* negativo de outras pessoas; e postar compromete as palavras digitadas pelos estudantes com um arquivo para a referência e a responsabilidade futuras, dependendo da política institucional ou do próprio software. Em suma, para muitos estudantes, especialmente os iniciantes ou inseguros, escrever online pode ser estressante e demorado.

No entanto, isso também fornece — *obriga* — aos aprendizes um veículo para incentivá-los a pensar mais profundamente sobre os problemas em questão do que em uma sala de aula presencial, onde um comentário ou aceno de cabeça basta para interação e participação. Embora não assumamos que todas as aulas online promovam esse tipo de aprendizagem profunda, o potencial existe, e uma literatura abundante aponta a vantagem online (GARRISON;

CLEVELAND-INNES, 2005; RAVENSCROFT, 2011; WANG; CHEN; ANDERSON, 2014).

Outra vantagem importante da aprendizagem online é a exposição que os pensamentos de cada aluno podem receber usando os recursos do AVA, como fóruns de discussão ou conferências, que são locais onde professores e alunos interagem uns com os outros e com o material do curso. A riqueza desse discurso depende de vários fatores, incluindo o design do curso, a abordagem do professor para o ensino online e a “presença de ensino”, as expectativas do professor e o resultante senso de comunidade online (CONRAD, 2005; GARRISON; CLEVELAND-INNES, 2005). A comunidade online, por sua vez, promove um senso de segurança e confiança entre os alunos, bem como o solo fértil para níveis mais altos de envolvimento em atividades de aprendizagem (AKYOL; GARRISON; OZDEN, 2009). “Falar” online, portanto — verbalizar por meio da palavra escrita —, fornece bases para a avaliação. E considerando que é normal, talvez costumeiro, atribuir uma parte da nota para a participação dos estudantes em cursos online, a maior parte da avaliação online nas ciências sociais e humanas geralmente vem do trabalho escrito na forma de ensaios, testes, exames, projetos ou portfólios. Discussões adicionais de estratégias, justificativas e ferramentas para avaliação ocorrem nos capítulos seguintes. Estratégias de avaliação para discussão online são abordadas no Capítulo 7.

3.3.2 Construtivismo e Conectivismo

Tendo discutido o papel da reflexão na aprendizagem

online, voltamos agora à discussão de duas filosofias que sustentam e explicam a dinâmica de ensino-aprendizagem online. Para aqueles cuja tarefa é desenvolver e projetar cursos online, é essencial conhecer a filosofia à qual adere e a estrutura orientadora de cada decisão pedagógica. Mas o tema deste livro é a avaliação, não o design de disciplinas (ou cursos), e não podemos entrar em um debate muito longo e complexo⁵. Discutimos aqui, no entanto, a contribuição da educação de adultos e a teoria filosófica para a criação de instrumentos de avaliação online, especificamente aqueles que se destinam a promover uma aprendizagem profunda por meio da colaboração e da reflexão.

O construtivismo e o conectivismo são as filosofias de escolha para a aprendizagem online bem-sucedida e para estratégias de avaliação apropriadas (BOITSHWARELO, 2011; RAVENSCROFT, 2011; SIEMENS; CONOLE, 2011). Apoiamos claramente essas abordagens e reconhecemos que ainda há um papel na aprendizagem online para outras filosofias educacionais, como o behaviorismo, o cognitivismo e, certamente, o humanismo. As filosofias de aprendizagem não são mutuamente excludentes, e a complexa integração de fatores que se combinam para criar ambientes de

⁵ Embora possamos sugerir muitas referências relacionadas, o capítulo de Terry Anderson, "Ensinando em um contexto de aprendizagem online", em *The Theory and Practice of Online Learning* (2. ed., 2008) é útil, assim como toda a terceira seção do mesmo livro, que é dedicada à discussão do design de cursos online. Para novatos, experimente *Teaching Online: A Practical Guide* (3. ed., 2010), de Susan Ko e Steve Rossen, e o clássico *Educação a Distância: Sistemas de Aprendizagem Online* (3. ed., 2011), de Michael Moore e Greg Kearsley. O periódico online *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)* publica muitos artigos sobre o desenvolvimento de disciplinas e cursos, assim como o *International Journal of E-Learning and Distance Education*.

aprendizagem — uma mistura de físico, emocional, social, cultural e cognitivo — permite um caleidoscópio de várias situações potenciais nas quais os alunos se envolvem. Garrison e Archer (2000) apontam elementos do cognitivismo que podem levar a uma interpretação da aprendizagem como uma atividade de processamento de informação; da mesma forma, elementos do behaviorismo levam a uma doutrina de controle e modificação do comportamento por meio de estímulos ambientais. De uma perspectiva educacional ampla, ambas as abordagens “são reducionistas em suas visões de aprendizagem” (GARRISON; ARCHER, 2000, p. 46). O humanismo e seu fundamento na psicologia Rogeriana, ao enfatizar o crescimento pessoal e o potencial de autonomia e de autodirecionamento, contribui para o princípio construtivista de respeito pela experiência prévia do indivíduo, mas não aborda os aspectos colaborativos e sociais da construção do conhecimento que devem ser centrais às atividades de aprendizagem online. Vygotsky (1978) foi muito importante ao combinar os conceitos de cognição com os meios sociais e culturais. Dessa união surgiu sua noção de Zona de Desenvolvimento Proximal e uma teoria da cognição social: “a Zona de Desenvolvimento Proximal enfatiza a transação ensino-aprendizagem e o contexto sociocultural” (GARRISON; ARCHER, 2000, p. 47).

A seguir vem o princípio construtivista de que “o conhecimento é um processo dialético [que] desloca a atenção do domínio de um conteúdo para o cenário sociocultural e as atividades das pessoas em um ambiente

de aprendizagem” (CAMPBELL; SCHWIER, 2014, p. 359). Mais recentemente, Siemens (2005, p. 7), em colaboração com Stephen Downes, introduziu a noção de conectivismo, que ele define como

[...] um processo que ocorre em ambientes nebulosos de elementos centrais variáveis – não inteiramente sob o controle do indivíduo. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós (dentro de uma organização ou um banco de dados), é focada na conexão de conjuntos de informações especializadas, e as conexões que nos permitem aprender mais são mais importantes do que nosso estado atual de conhecimento.

Os princípios do conectivismo apresentam uma tendência tecnológica distinta, bem como contêm partes e peças do cognitivismo, do construtivismo e princípios epistemológicos. Tem sido sugerido que, em vez de uma teoria de aprendizagem, seria mais adequadamente rotulada como uma teoria de como o conhecimento é distribuído⁶. No entanto, as ações de conhecimento sendo construído, compartilhado e distribuído são fundamentais para a aprendizagem online bem-sucedida e, portanto, devem ser reconhecidas, não apenas conceitualmente, mas também instrumentalmente, nos processos de design.

3.3.3 Alinhando filosofia com design e ensino online

Campbell e Schwier (2014) observam que os teóricos críticos acusam o design instrucional de ser prescritivo, restritivo e reducionista, mas apontam que está em andamento uma transformação que considera o contexto,

⁶ Há alguma discussão sobre o status do conectivismo e se é de fato uma teoria ou uma teoria da aprendizagem. Ver Downes (2011).

a teoria da aprendizagem, uma ênfase em estruturas socioculturais e a aprendizagem ao longo da vida. Em outras palavras, os efeitos de uma teoria da aprendizagem centrada no aluno em conjunto com os efeitos crescentes da globalização, resultando em consciência cultural e sensibilidade, estão moldando um sentido diferente de design. A avaliação, como parte do design, também se beneficiará desse afastamento do design da aprendizagem cognitiva e comportamental, em que o foco em uma resposta, ou na “resposta certa”, dá lugar, quando plausível, a respostas que são social ou contextualmente construídas pelos estudantes.

As atividades e avaliações online inspiradas no construtivismo refletirão vários temas. No nível mais técnico, as atividades farão uso inteligente, mas acessível, da tecnologia disponível nos AVAs. Essas atividades incluem o incentivo à colaboração e interação no curso, bem como a construção de tarefas que levem os alunos para fora do curso — para outros recursos online, para simulações, para o YouTube, para as muitas ferramentas de apresentação disponíveis para uso educacional (Prezi, Emaze, PowToon, GoAnimate e muitas outras).

No nível instrucional, os designers podem incorporar oportunidades para maior autonomia dos alunos — escolher áreas temáticas nas quais se engajar, escolher uma seleção de recursos para acessar e escolher participar de discussões temáticas e conversas que permitam a construção de uma comunidade entre os alunos.

No nível social, os designers podem criar espaços nos quais os alunos podem se encontrar virtualmente, se envolver e compartilhar. Campbell e Schwier (2014, p. 366) listam os muitos espaços informais de comunidades virtuais de aprendizagem, além do compartilhamento de conhecimento:

- a) espaços que permitem aos alunos “conhecer” uns aos outros e reconhecer suas condições individuais;
- b) espaços que permitem a construção de redes sociais;
- c) espaços que promovem ligações entre vários modos culturais — linguagem, política, profissões.

Reconhecemos que o design da avaliação não é um domínio exclusivo dos designers de cursos. Dependendo do processo em andamento nas instituições de ensino superior, os professores podem individualmente ser responsáveis pelo desenvolvimento de seus próprios cursos e avaliações. Conteudistas especialistas no assunto poderiam ser contratados para o desenvolvimento de cursos. A gama de conhecimentos e experiências a ser considerada frente ao conforto pedagógico pode variar amplamente. Chamamos a atenção não apenas para as habilidades instrucionais e de design, mas também para uma postura filosófica perspicaz para guiar o desenvolvimento e a apresentação dos cursos — e, é claro, a avaliação.

3.4 A Filosofia do Controle

Dron (2007, p. 101) destaca outra visão por meio da qual conceituar a avaliação, chamando-a de “controle do passado” e descrevendo-a como “entre o mais alto nível de restrição em um ambiente de aprendizagem institucional tradicional, guiando uma grande variedade de atividades, atuando como fortes restrições e motivadores extrínsecos”. Infelizmente, ele está correto em muitos sentidos; seu descontentamento com os aspectos controladores da avaliação reforça nosso compromisso de lidar com os constrangimentos do cenário tradicional de aprendizagem e desafia os educadores a romper com velhos padrões restritivos de avaliação para reconhecer as avaliações como oportunidades de aprendizado e crescimento. Em vez de usar ocasiões de avaliação como “martelos”, o que o estudo de Conrad (2004) com professores online iniciantes indicou ser uma percepção do poder instrucional, a avaliação e seu *feedback* devem ser concebidos em termos de apoio e aprimoramento potencial da aprendizagem. Em vez de confiar na avaliação para documentar o passado, na linguagem de Dron, use-a como um bloco de construção para criar um futuro de conexão. Embora não haja dúvida de que o *feedback* da avaliação deva apontar erros e equívocos, no que Garrison e Archer (2000, p. 162) chamam de *feedback* “confirmatório”, também se deve oferecer um *feedback* “explicativo”, no qual os conceitos errados são analisados e é fornecida uma “negociação de significado”. Garrison e Archer salientam que, em ocasiões de aprendizagem de alto nível, quando as tarefas são menos delineadas e se

espera que as respostas abordem questões mais complexas, o *feedback* explicativo é essencial para o aprendiz.

A ênfase aqui, então, é menos no controle do que no crescimento voltado para a capacidade dos aprendizes de lidar com o material. Embora aceitem a demanda institucional geralmente inevitável para a avaliação e a produção de uma nota, os educadores não precisam aceitar a avaliação como um constrangimento, mas podem empregá-la como uma comunicação, uma motivação e uma confirmação. Dron (2007) admite ironicamente que a avaliação tem seus usos e é uma parte necessária da experiência educacional. Garrison e Archer (2000) veem a avaliação como desafiadora e incerta. Nós concordamos que é tudo isso.

O processo de avaliação afeta tanto professores quanto alunos. Como educadores, experimentamos, muitas vezes por meio de reflexões em ação, epifanias durante o processo de dar notas, em que nossa compreensão de nós mesmos, de nosso processo ou da aprendizagem dos alunos torna-se repentinamente aumentada ou talvez mais clara. Ramsden (1992, p. 182) reconhece e resume a complexidade da avaliação e seus muitos propósitos, dizendo: “Ela diz respeito à qualidade do ensino e também à qualidade da aprendizagem: envolve-nos em aprender com as experiências dos nossos alunos, e é sobre mudar a nós e a nossos alunos”.

3.5 Considerações Finais

Este capítulo foi aberto com uma discussão

sobre as muitas e variadas abordagens filosóficas para ensinar e aprender. O construtivismo foi apresentado como uma abordagem viável, e talvez preferível, para ensinar e aprender online. Para construir conhecimento de maneira significativa, é necessário ajudar os alunos a desenvolver a apreciação e a capacidade de refletir sobre um processo, considerado mais pragmaticamente por alguns (GARRISON; ARCHER, 2000) do que por outros (ROSE, 2013). Ao analisar o processo de aprendizagem, distinguimos entre aprendizagem e educação, e depois discutimos o papel e as contribuições da reflexão na aprendizagem online. Delineamos a necessidade de alinhar a filosofia com o ensino e o design, introduzimos a crítica de Dron (2007) da avaliação como um mecanismo de controle e a combatemos com a visão de Ramsden (1992) da avaliação como provedora de oportunidades para a construção de conhecimento e crescimento, tanto para o aluno quanto para o professor.

4 AUTENTICIDADE E ENGAJAMENTO: A QUESTÃO DA QUALIDADE NA AVALIAÇÃO

Avaliações autênticas, especialmente em contextos de aprendizagem híbrida e online, incentivam os alunos a adotar uma abordagem profunda para o aprendizado, fornecem o alinhamento necessário ao corpo docente para determinar melhor a quantidade e a qualidade do aprendizado do aluno, e fornecem às instituições as evidências necessárias para responder às pressões externas relacionadas à sua capacidade de medir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Este capítulo define a avaliação autêntica, fundamentando-a na teoria construtivista, e considera algumas das preocupações do design necessárias para elaborar avaliações autênticas que cumpram a promessa de seu potencial.

4.1 Definindo a Avaliação Autêntica

Há mais de 20 anos, os “Princípios de Boas Práticas para Avaliar a Aprendizagem do Aluno” (ASTIN et al, 1992) foram desenvolvidos com o apoio do Fórum de Avaliação da Associação Americana para a Educação Superior. Esses princípios de boas práticas sugerem que a avaliação bem-sucedida começa com questões de uso e depois se concentra em questões relevantes para educadores e alunos. Colby et al (2003, p. 259) sugerem que as práticas de avaliação devem avaliar os alunos integralmente, incluindo “conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e hábitos mentais que afetam o sucesso acadêmico e o desempenho além da sala de aula”. Para avaliar essas diferentes áreas, Astin et al (1992),

em sua lista de princípios, recomendaram que a avaliação começasse com valores educacionais, e alertaram que quando os valores são ignorados, a avaliação diminui para medir o que é fácil, em vez de oferecer um processo que busca melhorar o que é importante para os alunos. Nesses princípios, Astin et al (1992) afirmam, ainda, que a avaliação funciona melhor quando é contínua, não episódica, quando reflete uma compreensão da aprendizagem como multidimensional, integrada e revelada no desempenho ao longo do tempo; a avaliação também requer atenção não apenas aos resultados, mas também, e em igual medida, ao desempenho que leva a esses resultados. Essas experiências devem incluir “uma gama diversificada de métodos, incluindo aqueles que exigem desempenho real, usando-os ao longo do tempo para revelar mudanças, crescimento e graus crescentes de integração” (ASTIN et al, 1992). Avaliações autênticas cumprem o espírito desses princípios.

Avaliações autênticas são baseadas na relevância para o mundo real. Incluem atividades que se aproximam de tarefas realizadas por profissionais no mundo real (HERRINGTON; OLIVER; REEVES, 2006). São projetadas para envolver ativamente os alunos em seu próprio aprendizado usando situações da vida real, exigindo que os alunos estabeleçam relações entre conhecimentos prévios e habilidades, permitindo múltiplos caminhos para soluções e uma diversidade de perspectivas (MOON et al, 2005). As tarefas de avaliação autêntica são pouco definidas e “abertas, significando que podem ser resolvidas

por meio por múltiplas abordagens, espelhando o que os estudantes encontrarão mais tarde na vida” (MOON et al, 2005). Avaliações autênticas também são oportunidades de aprendizagem altamente envolventes que podem ajudar os estudantes a desenvolver habilidades de pensamento de ordem superior, como comunicar-se, resolver problemas de forma colaborativa e pensar criticamente. Tais habilidades são a base da nova economia, que é caracterizada por “estruturas de gestão mais planas, tomada de decisão descentralizada, compartilhamento de informações e uso de grupos de trabalho” (KAY; GREENHILL, 2011, p. 42), com tais estruturas permitindo arranjos de trabalho flexíveis e incentivando as equipes a trabalhar de forma mais criativa e produtiva, agregando valor ao local de trabalho. As avaliações autênticas são frequentemente de natureza colaborativa, rotineiramente usando ambientes de co-construção ricos em tecnologia (BARBER; KING; BUCHANAN, 2015).

Outras características típicas das avaliações autênticas incluem um período de tempo mais longo e contínuo e o uso de vários produtos, que podem avaliar melhor o crescimento do aluno ao longo do tempo. Segundo Campbell e Schwier (2014, p. 361):

Um professor que avalia autenticamente cria configurações e atividades naturais ou reais ou contextualiza o aprendizado nas configurações já existentes, a fim de compreender e documentar como os alunos pensam e se comportam durante um longo período de tempo [...] o professor usa várias fontes para coletar informações que revelariam um quadro mais preciso

do progresso da aprendizagem, além de enfatizar o processo de aprendizagem, não apenas o produto final.

As avaliações autênticas atendem aos interesses dos alunos, incentivando-os a desempenhar um papel mais ativo na avaliação de seu próprio aprendizado por meio de atividades como exercícios reflexivos, autoavaliações em conjunto com avaliações por pares, projetos colaborativos, mapeamento semântico e portfólios virtuais.

Uma característica notável da avaliação autêntica é sua natureza colaborativa. Matuga (2006, p. 317) escreve que “situar as avaliações como atividades essencialmente sociais, influenciadas por oportunidades e restrições únicas de um contexto educacional particular, é um componente pedagógico crítico quando se projeta e ensina em cursos online”. Essa dimensão social e interativa de construção de conhecimento e significado é uma abordagem de ensino adequada para muitas áreas, mas especialmente para o foco crescente nas competências essenciais de empregabilidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO AVANÇADA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ONTÁRIO, 2015), que incluem comunicação (leitura, escrita, escuta), coleta e gerenciamento de informações (seleção e uso de ferramentas e tecnologia apropriadas, alfabetização digital, habilidades de internet), habilidades interpessoais (trabalho em equipe, resolução de conflitos) e habilidades pessoais (gerenciamento do uso do tempo e responsabilidade pelas próprias ações, decisões e consequências). Webb e Gibson (2015, p. 678) confirmam

o valor da aprendizagem colaborativa enriquecida pela tecnologia, argumentando que a aprendizagem em ambientes colaborativos possibilitados pela tecnologia exige habilidades cognitivas, metacognitivas e sociais para desenvolver “entendimento de tarefas compartilhadas, negociação de perspectivas compartilhadas, argumentação e manutenção de foco”. Essas habilidades cognitivas complexas são precisamente os tipos de habilidades transferíveis ao longo da vida altamente desejadas no local de trabalho de hoje, tanto por estudantes quanto por empregadores.

A avaliação autêntica é especialmente importante para muitos estudantes a distância porque, como adultos, eles coexistem em mundos paralelos de trabalho e aprendizado (CAMPBELL; SCHWIER, 2014). Esses alunos se beneficiam mais de avaliações que, tanto quanto possível, replicam a tarefa ou o processo que está sendo avaliado. E como a avaliação autêntica está “conectada às circunstâncias da vida, aos quadros de referência e aos valores dos adultos” (WLODKOWSKI, 2008, p. 313), essas avaliações encorajam os participantes a trazer suas personalidades autênticas para o ambiente de aprendizagem. Cranton e Carusetta (2004, p. 7) definem a autenticidade como um “conceito multifacetado que inclui pelo menos quatro partes: ser genuíno, mostrar consistência entre valores e ações, relacionar-se com os outros de modo a encorajar sua autenticidade e viver uma vida significativa”. Em avaliações autênticas, onde os alunos são chamados para

trabalhar em tarefas da vida real com os outros, eles são encorajados a trazer suas personalidades autênticas, refletir sobre a harmonia entre seus valores e ações e relacionar-se com os outros em relacionamentos autênticos. Como as avaliações autênticas são abertas, baseadas na realidade e frequentemente colaborativas, criam as condições propícias à aprendizagem transformadora, em que os estudantes, encontrando pontos de vista e perspectivas alternativas, questionam suas suposições, suas crenças e seus valores, levando potencialmente a uma mudança na visão de mundo e de valores (KELLY, 2009).

4.2 Os Fundamentos Teóricos da Avaliação Autêntica

Avaliações autênticas emergem das teorias construtivista e socioconstrutivista, assim como de modelos de processos transacionais colaborativo-construtivistas como a Comunidade de Investigação (CoI). Pedagogias construtivistas de aprendizagem ativa, interativa e colaborativa têm se mostrado eficazes em auxiliar a aprendizagem do aluno, de modo que, nos últimos anos, abordagens positivistas da educação e da aprendizagem cederam lugar às visões construtivistas. Os construtivistas enfatizam a importância de criar significado a partir da experiência pessoal e do pensamento divergente, e acreditam que muitos dos problemas da prática atual de avaliação podem ser superados usando uma abordagem socioconstrutivista. Na estrutura da CoI, a avaliação é parte da “presença de ensino”, a força unificadora que “reúne os processos sociais e cognitivos direcionados a resultados

educacionais pessoalmente significativos” (VAUGHAN; GARRISON; CLEVELAND-INNES, 2013, p. 12). A presença de ensino consiste no design, na facilitação e na direção de uma Comunidade de Investigação, e o design inclui a avaliação, bem como organização e entrega do curso.

Como observado em Colby et al (2003, p. 136), “a literatura de pesquisa sobre a efetividade de pedagogias de engajamento é extensa; também é complicada porque seu impacto depende da qualidade e das condições de seu uso e dos resultados específicos escolhidos para serem avaliados”. Enquanto a eficácia pedagógica depende de uma série de fatores, Colby et al (2003, p. 136) postulam que é justo dizer que, quando bem conduzidos,

os métodos de ensino que envolvem ativamente os alunos no processo de aprendizagem e proporcionam oportunidades de interação com os colegas, bem como com o corpo docente, aprimoram o aprendizado do conteúdo dos alunos, seu pensamento crítico, a transferência do aprendizado para novas situações e outros aspectos do desenvolvimento cívico e moral, como um senso de responsabilidade social, tolerância e não-autoritarismo.

McKeachie et al (1987) incluem vários estudos que destacam as principais conclusões sobre a eficácia das abordagens construtivistas. Gruber e Weitman (1962), por exemplo, descobriram que os alunos que se engajavam em pequenos grupos de discussão sem um professor faziam um exame final tão bom quanto os alunos que participavam das aulas do professor, mas também superavam seus colegas em curiosidade (medida por questionários de comportamento) e em interesse em psicologia educacional. Da mesma forma,

Webb e Grib (1967) relataram seis estudos que compararam discussões conduzidas por estudantes com discussões ou aulas conduzidas por professores e descobriram que havia diferenças significativas nos resultados dos testes de desempenho que favoreciam as discussões conduzidas pelos alunos. Esses dois exemplos destacam a riqueza de 50 anos de pesquisa que validam pedagogias ativas e colaborativas. A partir das pesquisas, alguns princípios de aprendizagem foram desenvolvidos:

- a) a aprendizagem é um processo ativo e construtivo. A fim de alcançar uma compreensão efetiva, os alunos devem esforçar-se ativamente para trabalhar e interpretar ideias, procurar padrões de significado e conectar novas ideias com o que já sabem;
- b) a aprendizagem genuína e duradoura ocorre quando os alunos estão interessados, ou mesmo entusiasmados, em relação ao que estão aprendendo, e quando consideram importante para seus objetivos atuais e futuros;
- c) pensar e aprender não são somente processos ativos, mas também sociais. Na maioria dos trabalhos e outros ambientes não acadêmicos, as pessoas têm maior probabilidade de pensar e lembrar por meio da interação com outras pessoas do que como resultado daquilo que fazem sozinhas;
- d) conhecimentos e habilidades são moldados em

parte pelos contextos particulares em que são aprendidos. Poucas habilidades são realmente genéricas, e a transferência de conhecimentos e habilidades para contextos muito diferentes é difícil;

- e) uma maneira de aumentar a probabilidade de sucesso da transferência é tornar o contexto em que as habilidades e o conhecimento são aprendidos semelhantes às configurações em que serão usados. Outra maneira de aumentar a probabilidade de transferência é criar “a expectativa de transferência”, tornando-a uma meta explícita de ensino (SALOMON; PERKINS, 1989);
- f) a prática reflexiva, acompanhada de *feedback* informativo, é essencial para a aprendizagem;
- g) *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, de Chickering e Gamson (1991), encoraja o respeito por talentos e formas de aprendizagem diferentes. Ampliar o conjunto de habilidades, tarefas e modos de representação usados em um curso aumenta a probabilidade de que alunos com diferentes pontos fortes possam se conectar de maneira produtiva com o trabalho;
- h) o desenvolvimento do entendimento genuíno é apoiado pela capacidade de representar uma ideia ou habilidade em mais de uma modalidade, e o aprendizado se beneficia de experiências

que fornecem um conjunto mais amplo de modalidades do que aquelas que geralmente dominam o ensino superior (nomeadamente linguístico e lógico-matemático) (COLBY et al, 2003, p. 136–138).

Esses princípios destacam as abordagens de aprendizagem construtivista, que formam a base para a construção de avaliações autênticas e eficazes.

4.3 Considerações de Design para a Avaliação Autêntica

Existem várias maneiras de criar autenticidade na aprendizagem e na avaliação. Refletindo o significado da avaliação autêntica — que valoriza e conecta as circunstâncias e experiências de vida dos adultos —, os educadores podem criar avaliações e ferramentas de avaliação que ofereçam aos alunos a oportunidade de relacionar seu aprendizado com assuntos e problemas da vida real. A aprendizagem em serviço, por exemplo — em que os alunos deixam a sala de aula e se envolvem em um trabalho significativo e autêntico em ambiente comunitário —, oferece um tipo de aprendizado localizado em tempo real e é encarada por alguns como uma solução para as fraquezas percebidas nos sistemas educacionais atuais (BOK, 2006). Sobre a aprendizagem em serviço, Steinke e Fitch (2007, p. 28) escrevem que

por causa de [seus] objetivos, baseados no mundo real, o aprimoramento da qualidade da avaliação da aprendizagem em serviço também pode fornecer uma nova perspectiva sobre os debates cada vez mais complexos e frequentemente controversos sobre a

avaliação em faculdades e universidades em todo o país. A natureza da aprendizagem em serviço muitas vezes exige avaliações autênticas, à medida que os professores lutam para capturar as habilidades transferidas do mundo real que eles acreditam estar desenvolvendo em seus alunos.

Embora as oportunidades oferecidas pela aprendizagem em serviço não sejam projetadas especificamente para a aprendizagem online, a filosofia e a prática podem ser facilmente incorporadas a disciplinas ou cursos online. Por exemplo, com o mesmo tipo de preparação e estrutura que seria fornecida a partir de instruções em sala de aula, os alunos online poderiam ingressar em algum tipo de aprendizagem em serviço em suas comunidades. A seguir são listados exemplos de possíveis experiências de aprendizagem em serviço:

- a) trabalhar em projetos habitacionais construindo moradias para famílias de baixa renda;
- b) organizar ou ajudar o registro de eleitores;
- c) trabalhar em uma associação de bairro;
- d) trabalhar em uma organização de interesse público;
- e) trabalhar em uma campanha política;
- f) ajudar em eventos e projetos comunitários, tais como atividades em museus, programas de conscientização cultural, feiras e festivais, cuidados com rodovias e dias de limpeza e decoração de bairros;
- g) servir como mentor para jovens por meio dos Escoteiros ou outras organizações juvenis;

- h) ajudar idosos com uma variedade de atividades que melhorem sua qualidade de vida;
- i) realizar um projeto de conservação em um parque, lago ou reserva natural;
- j) ensinar alunos do ensino fundamental ou médio uma variedade de assuntos, trabalhar com alfabetização ou servir como um “parceiro de leitura” para incentivar os jovens a desenvolver bons hábitos de leitura (UNIVERSIDADE DE WISCONSIN–EAU CLAIRE, s.d.).

Quando retornam de seus estágios de aprendizagem em serviço, os alunos são avaliados sobre suas experiências no local em relação aos objetivos de aprendizagem que foram alcançados. A mistura da experiência da vida real com a atividade reflexiva, centrada nos resultados esperados, deve produzir uma atividade de avaliação muito autêntica. Em seu relatório sobre a avaliação da aprendizagem em serviço, Steinke e Fitch (2007) descrevem não apenas as virtudes e a adequação da avaliação qualitativa autêntica, mas também apresentam muitas ferramentas que poderiam ser aplicadas para medir os objetivos da aprendizagem em serviço.

Para projetar uma avaliação autêntica e eficaz em qualquer ambiente, pode-se perguntar: “Como posso usar a avaliação para incentivar os alunos a adotar uma abordagem superficial para o aprendizado e depois fazer o oposto?” (WITTMANN-PRICE; GODSHALL, 2009, p. 216). Ou, como Bull (2015) pergunta: “Qual é a melhor evidência

absoluta de que a aprendizagem ocorreu para algum objetivo específico de aprendizagem?” Para estudantes de carpintaria, a melhor evidência de que eles podem planejar e preparar um telhado é planejar e preparar um telhado. Para os estudantes de um curso de socorrista, a melhor evidência de que eles podem responder a pacientes em crise é responder a pacientes em crise, demonstrar a capacidade de manter a calma em situações de emergência, monitorar os sinais vitais do paciente e julgar quais ações apropriadas devem ser tomadas, como administrar morfina paralelamente à presença de um preceptor para que o paciente não seja colocado em risco desnecessário. No entanto, conceber avaliações autênticas torna-se mais complexo ao tentar avaliar habilidades cognitivas de ordem superior, como pensamento crítico, solução de problemas e comunicação. O pensamento crítico, especialmente, embora frequentemente e intensamente discutido entre educadores e pesquisadores, permanece um conceito que escapa de uma definição e da avaliação (DELLER; BRUMWELL; MACFARLANE, 2015; GARRISON; ARCHER, 2000).

Mesmo que a avaliação de processos e habilidades cognitivas de ordem superior seja difícil, isso não diminui o fato de que o design deve começar com um foco no alinhamento construtivo (RUST et al, 2005). Tudo no currículo — objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação — deve ser uma sequência e estar conectado de maneiras demonstráveis. Os alunos devem ser capazes de enxergar e entender a

relação entre as partes de seus cursos. Os objetivos de aprendizagem servem como roteiro para o conteúdo do curso. São declarações amplas, porém diretas, que descrevem as competências que os alunos devem possuir no final de uma disciplina ou de um curso, competências que mostram “o que os alunos devem saber e o que devem fazer como resultado de seu aprendizado” (KENNY, 2011). Os objetivos de aprendizagem não apenas descrevem o que os alunos poderão saber ou fazer, mas também podem ajudar os alunos a entender como sua disciplina ou seu curso contribuirá diretamente para as competências que são exigidas deles no local de trabalho. Discussões mais completas sobre os objetivos de aprendizagem e sua contribuição para a aprendizagem e avaliação autênticas são encontradas mais adiante neste capítulo e no Capítulo 7.

Abordando a necessidade de um planejamento cuidadoso da avaliação autêntica, Gulikers, Bastiaens e Kirschner (2004) desenvolveram o modelo “Cinco Dimensões para a Avaliação Autêntica”, uma estrutura que inclui elementos essenciais de planejamento a serem considerados ao projetar uma avaliação autêntica: atividade, contexto físico, contexto social, forma ou resultado da avaliação, e critérios e padrões. Criar atividades para a autenticidade é essencial para que os alunos se envolvam com problemas que reproduzem, tanto quanto possível, situações profissionais reais. Herrington, Oliver e Reeves (2006) sugerem que atividades autênticas apoiam o aprendiz fornecendo um contexto significativo, aumentando a

motivação, apoiando o desenvolvimento metacognitivo e promovendo a aprendizagem.

O aspecto do contexto físico tem implicações significativas para todos os alunos, mas especialmente para os aprendizes a distância, pois pode haver limitações na criação de um contexto verdadeiramente autêntico, devido ao ambiente virtual. O contexto físico explica a relação entre onde estamos e como fazemos alguma coisa. No entanto, poderíamos dizer o mesmo para os alunos do ensino presencial quando questionamos “se a avaliação dos alunos em um ambiente limpo e seguro realmente avalia sua capacidade de usar sabiamente suas competências em situações da vida real” (GULIKERS et al, 2004, p. 74).

Segundo Gulikers et al (2004), os objetivos da avaliação incluem: (a) um produto ou desempenho de qualidade que os estudantes seriam solicitados a produzir na vida real, (b) demonstração que permita fazer inferências válidas sobre competências subjacentes, (c) múltiplos indicadores de aprendizagem para chegar a conclusões justas e (d) a expectativa de que os estudantes devem defender seu trabalho para os outros para garantir que seu aparente domínio seja genuíno. Essas expectativas correspondem à perspectiva de Herrington et al (2006) sobre o valor de atividades autênticas e seus “produtos finais”. Critérios e padrões, portanto, tornam-se características valorizadas das avaliações, com padrões sendo o nível de desempenho esperado. Como os funcionários geralmente conhecem os critérios pelos quais serão julgados, Gulikers et al (2004)

sustentam que, para justiça e eficácia, é importante que os professores definam critérios e os tornem explícitos e transparentes para os alunos. Ainda mais importante do que ter critérios, no entanto, é ter alunos envolvidos com critérios. Uma estratégia útil para isso é um exercício de identificação em que os alunos usam uma rubrica como exemplo. Esse exercício pode aprofundar a consciência dos alunos sobre os padrões pelos quais serão julgados.

4.4 Ferramentas para a Avaliação Autêntica

Existem várias ferramentas que podem ser úteis para os designers de cursos na criação de um ambiente no qual a avaliação autêntica ofereça aos alunos um meio de integrar a avaliação com o aprendizado, com situações da vida real e com a experiência prévia. O *feedback*, como ferramenta, é considerado separadamente a seguir, conforme ocorre após a avaliação. Tanto os objetivos de aprendizagem quanto as rubricas devem — idealmente — preceder a avaliação.

4.4.1 Objetivos de aprendizagem

Frequentemente equiparados aos objetivos comportamentais apresentados por Gagné (1971) e Mager (1997) décadas atrás, os objetivos de aprendizagem são fonte de discórdia entre os educadores. São considerados por alguns como reducionistas e limitados em sua tentativa de capturar a amplitude da aprendizagem em uma ou duas afirmações sucintas. Dron (2007, p. 296) é altamente crítico: “Pior ainda, os objetivos de aprendizagem são confusos, relacionados ao contexto, duvidosos e, na melhor ou pior das

hipóteses, absolutamente sem sentido”. Na mesma crítica, Dron (2007, p. 296) acusa os objetivos de aprendizagem de tentar preencher a lacuna entre “saber como” e “saber o quê”. Estamos particularmente intrigados com essa crítica, pois atinge o cerne de processos rigorosos da avaliação da aprendizagem que endossamos como atividades de aprendizagem autênticas. A alegação de Dron e a capacidade dos processos de aprendizagem anteriores de abordar essa preocupação são discutidos no Capítulo 5.

Pode ser verdade que objetivos de aprendizagem mal concebidos não ajudam muito o processo de aprendizagem, da mesma forma que maus professores não acrescentam muito ao processo de ensino, e materiais pobres não contribuem para a aprendizagem dos alunos. No entanto, se presumimos que estão presentes objetivos de aprendizagem bem elaborados, objetivos que não sejam confusos ou duvidosos, em relação aos quais as atividades de aprendizagem, os materiais e, por fim, as avaliações estejam alinhadas, então aceitamos que os objetivos de aprendizagem realmente são parte integrante do ciclo de aprendizagem. Yogi Berra, aquele homem de palavras memoráveis, disse a famosa frase: “Se você não sabe para onde está indo, você vai acabar em outro lugar”. Mais poeticamente, e na mesma linha, o autor Reif Larsen (2009, p. 138) fala sobre mapas desta maneira: “Um mapa não apenas mapeia, ele desbloqueia e formula significado; forma pontes entre aqui e ali, entre ideias díspares que não sabíamos estar previamente conectadas”. Consideramos os objetivos

de aprendizagem como mapas para a aprendizagem. Garrison e Archer (2000) argumentam que os objetivos de aprendizagem adequadamente construídos e aplicados se alinham com um ambiente de aprendizagem construtivista e colaborativo. De acordo com esse entendimento, notamos a integração encorajadora dos objetivos de aprendizagem no planejamento da garantia de qualidade, padrões de cursos, estruturas de qualificação de graduação, design de currículo e acordos de transferência de crédito (DELLER et al, 2015).

O alinhamento dos objetivos de aprendizagem às atividades, aos recursos e às avaliações é importante para a integridade do ciclo de aprendizagem. O papel dos objetivos de aprendizagem no processo de alinhamento e planejamento é discutido no Capítulo 7.

4.4.2 Rubricas

Como os objetivos de aprendizagem, as rubricas são ferramentas de aprendizagem controversas. Tal como acontece com os objetivos de aprendizagem, são apontadas como orientações úteis para o ensino e a aprendizagem eficazes. E como os objetivos de aprendizagem, também são consideradas potencialmente reducionistas. Como com qualquer coisa, podem ser rigorosa e apropriadamente preparadas, ou podem ser “confusas” e aleatórias e, portanto, de pouco uso. Um dos melhores exemplos de rubricas rigorosamente desenvolvidas são as 16 rubricas do VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education), desenvolvidas pela American Association

of Colleges and Universities como parte da iniciativa Liberal Education and America's Promise, de 2007 a 2009. Cada rubrica foi desenvolvida para apoiar os objetivos de aprendizagem essenciais, que refletem as características de aprendizagem mais frequentemente identificadas, tendo sido testadas por professores em mais de 100 campi universitários.

Idealmente, uma rubrica informa aos alunos as metas, a finalidade e a maneira de avaliar: declara por que a avaliação está sendo conduzida e como os alunos podem obter êxito. A rubrica deve esclarecer os objetivos do currículo e fornecer critérios para atender a uma série de níveis de proficiência (MATHUR; MURRAY, 2006). Temos duas ideias diferentes sobre rubricas. Como ferramenta e ajuda para a aprendizagem, podem realmente ser úteis para os alunos ao delinear as condições do instrumento de avaliação e, como Mathur e Murray indicam, as rubricas podem orientar os alunos a saber como completar a tarefa com sucesso. No entanto, com muita frequência, as rubricas são desenvolvidas como uma atribuição complementar necessária e seguem um modelo que é genérico, vago e, em sua imprecisão, aberto ao grau usual de subjetividade exercido pelo aplicador da atividade.

Os exemplos a seguir são rubricas reais, escritas por professores e projetadas para um curso universitário. O que significa escrever, em uma rubrica: "Os alunos demonstrarão um alto grau de compreensão do assunto?" Da mesma forma, considere esta rubrica mais longa e

detalhada: “O conteúdo e as ideias são profundos, relevantes e apresentados de forma clara e lógica. Os tópicos da atividade são abordados de forma coerente e apoiados com exemplos relevantes. A Conclusão é relevante e perspicaz. Três ou mais referências foram usadas apropriadamente.” Mesmo aqui, há espaço para a subjetividade na avaliação da relevância, reflexão, lógica e coerência.

A subjetividade no processo de ensino-aprendizagem é muitas vezes considerada como o elefante na sala — mais nas ciências sociais e humanas do que nas ciências exatas, uma discussão semelhante à sempre presente em torno da “veracidade” em pesquisas qualitativas e quantitativas. Há também preocupações quanto ao excesso de notas 10 e à inflação das notas. Não podemos negar nosso viés como professores; o melhor que podemos fazer é entendê-lo e resolvê-lo, deixando-o claro. Explorar e compreender nossa abordagem filosófica, como professores, é fundamental para esse processo. Medland (2010) conclui seu estudo sobre subjetividade em avaliações com a sugestão de que compreender nossos próprios preconceitos e nossa subjetividade poderia ajudar os educadores envolvidos na equipe de avaliação a encontrarem mais “coerência”. Os educadores que participaram de equipes de avaliação saberão, por experiência própria, que o leque de respostas ao trabalho dos alunos por colegas da mesma disciplina, área ou campo de estudo pode ser surpreendentemente variado. Bloxham (2009) reconhece que o tópico de dar notas é pouco pesquisado e continua sendo um “processo

amplamente subjetivo baseado no julgamento profissional fundamentado em suposições de entendimento mútuo dos padrões disciplinares” (apud MEDLAND, 2010).

Wlodkowski (2008, p. 340) explica o que alguns professores fazem quando não usam rubricas “formalmente”. Eles as estão usando tacitamente, ou intuitivamente, emitindo seus julgamentos baseados em sua experiência profissional e compreensão do tópico, que seriam capturados em uma rubrica — se bem escritos —, mas que existem apenas em suas cabeças.

No entanto, outro apoio para o uso de rubricas vem de princípios da educação de adultos que enfatizam autonomia e autodirecionamento. Seguindo essa noção, a colaboração dos alunos com o professor na criação de rubricas apoia o pensamento construtivista e promove a construção da comunidade no grupo de aprendizagem. Outro dos benefícios em fazer com que os alunos empreguem os critérios e padrões pelos quais serão julgados em um exercício de avaliação é o refinamento constante da própria rubrica para maior clareza e adequação.

No entanto, as rubricas não podem superar, diminuir ou evitar a dependência do próprio julgamento, profissionalismo e integridade do aplicador. Mas em sua defesa, podem fornecer algum grau de diretrizes e racionalização para a próxima avaliação dos alunos, enquanto realizam seu trabalho. Em uma nota de cautela, no entanto, Wlodkowski (2008, p. 341) usa esta analogia: “Elas são como uma parede cujas rachaduras você não

pode ver até chegar muito perto”. Com isso, ele quer dizer que, embora as palavras no papel pareçam concretas e façam sentido, a dificuldade e a complexidade da avaliação e do desempenho são sutis, com nuances e detalhes, e suas demandas reais nos iludem até que estejamos totalmente imersos no “fazer”.

4.5 *Feedback* e Crítica: mantendo o ciclo de aprendizagem em movimento

Outra consideração importante na elaboração de avaliações autênticas é o planejamento para a avaliação formativa e o *feedback*. Dada a variedade de maneiras pelas quais a avaliação pode ser usada e a linha obscura entre a somativa e a formativa, dependendo do uso (ver discussão do Capítulo 1), “avaliação formativa” aqui se refere à avaliação que promove uma resposta ao aluno, independentemente de ser ou não atribuída uma nota ao trabalho. Embora algumas pesquisas argumentem que o *feedback* é o fator mais importante que afeta a aprendizagem futura e o desempenho dos alunos (HATTIE, 1987; BLACK; WILIAM, 1998; RUST et al, 2005), outros educadores afirmam, talvez de maneira mais cínica, que a nota final é o fator revelador para os alunos. Seja qual for o caso, o *feedback* — explicativo e confirmatório — é fundamental para o ciclo de avaliação autêntica. O tipo mais útil de *feedback* é aquele feito a tempo, detalhado e preciso, de maneira que possa ajudar a aprendizagem. Esse *feedback* ajuda a esclarecer o que é um bom desempenho, facilita a autoavaliação e a reflexão, incentiva o diálogo entre professores e colegas em

torno da aprendizagem, incentiva crenças motivacionais positivas e autoestima, oferece oportunidades para preencher a lacuna entre o desempenho atual e o desejado e pode ser usado pelos professores para ajudar a moldar seu ensino (VAUGHAN et al, 2013). Muitos alunos dizem que gostariam de *feedback* mais regularmente (COLBY et al, 2003), e uma das grandes queixas dos alunos sobre a correção de suas tarefas é que o *feedback* é esparso ou mais confirmatório do que explicativo.

Planejar o envio de *feedback* positivo aos alunos pode ajudá-los a ter sucesso em seus estudos. Quem dentre nós não recebeu um trabalho com apenas um comentário na última página e uma nota? Somos levados a pensar o que fizemos certo e o que fizemos errado — ou mesmo se foi lido realmente. O *feedback* positivo pode ajudar os alunos a desenvolver autoconfiança como aprendizes competentes; a dinâmica emocional resultante alimenta-se de si mesma, ajudando os alunos a desenvolver e manter um padrão de aprendizado que alimenta seus esforços e os leva a enfrentar os inevitáveis contratempos e hesitações que todos os alunos enfrentam em algum momento. Como o *feedback* da avaliação contribui para a presença de ensino da CoI, “professores que dedicam tempo para reconhecer as contribuições dos alunos por meio de palavras de encorajamento, afirmação ou validação podem alcançar altos níveis de presença de ensino” (WISNESKI; OZOGUL; BICHELMEYER, 2015, p. 18). A capacidade de dar e receber *feedback* de qualidade é uma habilidade de comunicação

essencial em si, assim como formar um componente de liderança autêntica (GEORGE; SIMS; MCLEAN; MAYER, 2011).

Além de fornecer *feedback*, a abordagem construtivista que adotamos exige que os alunos se envolvam ativamente com o *feedback*. Rust et al (2005) citam Sadler (1989), que identifica três condições para um *feedback* efetivo: (1) um conhecimento dos padrões em uso; (2) comparação desses padrões com o próprio trabalho; e (3) a ação necessária para fechar a lacuna entre os dois. Vaughan, Cleveland-Innes e Garrison (2013, p. 93) sugerem que, para promover o engajamento dos alunos usando o *feedback*, “professores em uma comunidade híbrida de investigação também são encorajados a adotar uma abordagem de portfólio para a avaliação, [pois] isso implica que os alunos recebam uma segunda oportunidade para a avaliação somativa de seu curso”. Fornecer várias oportunidades para enviar iterações de seu trabalho, e, portanto, incentivar os alunos a trabalharem para fechar a lacuna entre o desempenho atual e o desejado, é altamente autêntico e semelhante a contextos de trabalho do mundo real. A avaliação por pares (veja o Capítulo 5) também pode ser uma abordagem particularmente útil para construir um conhecimento de padrões, compará-los a um objeto de aprendizagem e proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem com *feedback* e melhorar seu trabalho. Como Nagel e Kotzé (2010, p. 46) apontam:

uma das estratégias que pode melhorar a qualidade da educação, particularmente

em aulas baseadas na web, é a avaliação eletrônica por pares. Quando os estudantes avaliam o trabalho de seus colegas, o processo torna-se reflexivo: eles aprendem ensinando e avaliando.

Em resumo, Reeves, Herrington e Oliver (2002) escreveram extensivamente sobre atividades autênticas em contextos de aprendizagem online, e o Quadro 4.1 fornece 10 características de atividades online e as oportunidades que a autenticidade deve proporcionar aos alunos, juntamente com pesquisas de apoio.

Quadro 4.1 — Características da atividade autêntica

1	Tem relevância no mundo real.
2	Está imprecisamente definida, exigindo que os alunos definam as tarefas e subtarefas necessárias para completar a atividade.
3	Compreende tarefas complexas a serem investigadas pelos alunos durante um período prolongado de tempo.
4	Proporciona aos alunos a oportunidade de examinar a tarefa de diferentes perspectivas, usando uma variedade de recursos.
5	Proporciona a oportunidade de colaborar.
6	Proporciona a oportunidade de refletir e envolver as crenças e os valores dos alunos.
7	Pode ser integrada e aplicada em diferentes áreas temáticas e levar além dos resultados específicos da área.
8	É perfeitamente integrada com a avaliação.
9	Cria produtos finais valiosos por si mesmos, e não como preparação para outra coisa.
10	Permite soluções concorrentes e diversidade de resultados.

Fonte: Reeves, Herrington e Oliver (2002)

4.6 Considerações Finais

Recentemente, a noção de avaliação autêntica tornou-se mais central para o ensino superior. O Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário ofereceu uma

série em três partes sobre os desafios e as oportunidades da avaliação no final de 2015, e a Educause ofereceu uma série em três partes com emblemas digitais (intitulado *Learning Beyond Letter Grades*), também no final de 2015. Cada série chamava para um movimento em direção a estratégias de avaliação mais autênticas projetadas para aumentar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que preparava o terreno para que os alunos desenvolvessem habilidades cognitivas de alto nível que se alinhem às expectativas dos alunos e dos empregadores. Se a avaliação é o coração da experiência de aprendizagem, as práticas de avaliação terão de encorajar os alunos a se envolverem com tarefas significativas e relevantes para prepará-los para uma vida de trabalho e aprendizado do século XXI. Avaliações autênticas bem planejadas fazem exatamente isso.

5 AVALIAÇÃO UTILIZANDO PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS, DIÁRIOS, PROJETOS E TRABALHOS EM GRUPO

A mudança para a aprendizagem online na educação superior criou um ambiente fértil para potenciais sinergias entre autenticidade e avaliação, e não existe maneira melhor para exercitar autenticidade e a avaliação do que por um portfólio. Aqui, nos referimos a e-portfólios, que são portfólios não mais baseados em papel, mas agora criados online, normalmente utilizando uma plataforma como Mahara.

Colocado de modo simples, um portfólio é uma coleção de partes, frequentemente chamadas de “artefatos”, que são construídos ou compilados pelos aprendizes na intenção de demonstrar suas competências em determinada área. Enquanto instituições de ensino usam portfólios que são projetados para a demonstração de conhecimento, outros tipos de portfólios também existem, como, por exemplo, *showcases* ou portfólios de desempenho, projetados para a demonstração de valor individual para suas organizações para propósitos de progresso, para assegurar uma posição em algum lugar ou para vender produtos. A tecnologia tem acelerado a popularidade e o propósito dos portfólios ao criar muitas plataformas diferentes, acessíveis para usuários que não têm habilidades específicas de design.

Dentro de instituições educacionais, os portfólios têm crescido em popularidade em muitas frentes. Muitos cursos em universidades têm introduzido portfólios como meios de acessar o trabalho agregado dos alunos durante

a duração do curso. Alguns programas de pós-graduação na Universidade Athabasca, uma universidade aberta e a distância no Canadá, têm substituído os exames gerais por portfólios.

Cursos de pós-graduação também têm implementado portfólios, relatados por University Affairs (BOWNESS, 2014) como já sendo moda passada. Usando a não tão incomum metáfora de uma jornada, os estudantes, por meio do processo de portfólio, estão compreendendo seu aprendizado como sendo contínuo e duradouro. Um portfólio de um estudante de graduação na Universidade McMaster do Canadá está descrito aqui

Seu e-portfolio exemplifica a ferramenta em suas melhores e mais típicas características: semelhante a um blog, com banners, menu de navegação e fotos. Com conteúdo inteligente, o e-portfolio do Sr. Narro inclui páginas detalhando suas experiências profissionais, acadêmicas e atividades extracurriculares, junto com uma seção denominada “Cursos”, descrevendo as nuances de seu programa iSci, e outra seção intitulada “Experiências”, contendo fotografias e reflexões de suas viagens de campo geológicas para lugares de Illinois à Islândia (BOWNESS, 2014).

O e-portfolio permite aos aprendizes acumular, construir e refletir sobre o formato de suas experiências de aprendizagem por meio de seus cursos, fazendo observações e conexões entre as experiências de aprendizagem em determinado período. Os aprendizes relatam o benefício de seu constante engajamento com o projeto e de estarem tendo tempo e ferramentas para refletir sobre seu trabalho e progresso. Funcionários de outra universidade canadense têm indicado interesse em portfólios, conforme são

percebidos como “importantes para além da avaliação [...] porque são capazes de ver a pessoa inteira” (BROWNES, 2014). Adicionalmente, de um modo muito logístico, mas simplista, um portfólio composto no computador é mais orgânico, colorido, moderno e excitante que uma caixa cheia de papéis reunidos pelos aprendizes nativos digitais de hoje. Qual a melhor maneira de autenticar o aprendizado de alguém e dar sentido ao conhecimento teórico ou abstrato no mundo real cotidiano?

5.1 Reconhecimento de E-Portfólios da Aprendizagem Anterior

Outro uso muito especializado de portfólios de aprendizagem em várias instituições educacionais é para identificar e avaliar o conhecimento experiencial ou informal prévio dos aprendizes. Chamado por vários nomes, a Avaliação do Conhecimento Prévio (ACP) usa um portfólio no qual os aprendizes “coletam, selecionam, refletem e projetam” (BARRETT, 2000) a amplitude e profundidade de suas experiências de aprendizagem de acordo com os padrões e processos definidos pela instituição. Nomear convenções no mundo da ACP é importante e frequentemente confuso. Um processo aplicado internacionalmente, a ACP atende por muitos nomes. No Canadá, é denominado RPL e PLAR (*Prior Learning Assessment and Recognition*). Nos Estados Unidos, é amplamente denominado PLA (*Prior Learning Assessment*). Por outro lado, na Europa, pode ser chamado como RPL ou APEL (*Assessment of Prior and Experiential Learning*)

ou API (Assessment/Acreditation of Prior Learning). Variações similares existem na Austrália e na África do Sul. Dependendo dos padrões institucionais, os processos RPL podem ser árduos e desgastantes; conseqüentemente, a determinação da compensação de créditos também variará.

Embora o âmbito deste capítulo não inclua explicar os vários sistemas ou metodologias da prática de RPL, que variam substancialmente ao redor do mundo, enfatizamos o valor desse tipo de avaliação, dada sua autenticidade; da mesma forma, a RPL oferece um bom potencial de contribuição para métodos alternativos de avaliação no mundo educacional em mudança de hoje.

A boa prática da RPL afirma que o conhecimento, uma vez descoberto, deve ser apresentado em formato aceitável, e, em seguida, avaliado de forma responsável, para que os alunos recebam o crédito apropriado por sua aprendizagem anterior. Quando a jornada dos aprendizes é sobre e *da* sua própria experiência, eles preenchem um dos princípios centrais da aprendizagem autêntica, que incluem:

- a) a aprendizagem autêntica é “imprecisa”, pois requer que os alunos autodefinam as tarefas e atividades;
- b) as tarefas são complexas e contínuas;
- c) as tarefas fornecem oportunidades para aplicar várias perspectivas;
- d) as tarefas fornecem oportunidades para reflexão e colaboração;

- e) a aprendizagem autêntica supera a especificidade e pode ser tanto integrada em diferentes áreas, quanto ampliada;
- f) a aprendizagem autêntica permite uma variedade de resultados e soluções conflitantes (REEVES; HERRINGTON; OLIVER, 2002).

O exercício de relatar e revisar o conhecimento prévio de alguém durante a preparação do portfólio reflete todos os aspectos da aprendizagem autêntica. O foco principal dos alunos é sua própria história. Eles são os sujeitos de suas explorações. Os eventos de sua vida fornecem uma tapeçaria de atividades indefinidas que devem ser lembradas, investigadas e compreendidas por seu valor de aprendizado e colocadas conceitual e sequencialmente em vários tipos de documentos, que geralmente incluem uma descrição narrativa e alguma forma de detalhes explícitos de aprendizagem. A Universidade Athabasca tem um sistema de avaliação de aprendizagem prévia muito rigoroso (<http://priorlearning.athabasca.ca/index.php>) que requer que os alunos produzam uma série de demonstrações precisas de aprendizado que estejam alinhadas com os resultados da disciplina e do curso e reflitam vários níveis de aquisição de aprendizado, como definido por Bloom (1956) em sua taxonomia da aprendizagem.

A linha do tempo criada pelos alunos, de suas histórias de aprendizagem passadas por meio de sua visão de suas aprendizagens futuras — na qual eles estão conscientemente trabalhando e avançando — cria um tecido de engajamento

sustentado com sua própria aprendizagem e com seu “self”. A autorreflexão é a chave: criação de significado é uma das mais difíceis tarefas na preparação do portfólio. O significado é gerado internamente a partir das próprias experiências dos aprendizes. Essas experiências devem ser “selecionadas e coletadas” (BARRENT, 2000), um processo que, em si mesmo, requer um patamar de reflexão crítica e engajamento com a previsão de um resultado maior.

Como discutido no Capítulo 4, Dron (2014, p. 296) criticou os objetivos da aprendizagem por tentarem conectar o *gap* entre “saber como” e “saber quê”. Essa confusão de propósito pode ser o que ocorre com muitos objetivos de aprendizagem, dada a necessária especificidade da linguagem e a dificuldade em obter tal especificidade e clareza de escritores que podem não ser suficientemente treinados nas nuances da linguagem. Entretanto, a aplicação cuidadosa da linguagem da taxonomia de Bloom (1956) serve para distinguir diferentes tipos e níveis de conhecimento dos aprendizes, porque alguns verbos apontam mais diretamente para ações (*how*), enquanto outros apontam para a posse do conhecimento (*that*). Por exemplo, se eu pesquiso uma atividade de aprendizagem, tenho que projetá-la? Se eu a projetar, devo criá-la? E se eu a implementei *depois* de ela ter sido pesquisada e criada por outros? No processo de RPL, a especificidade da linguagem cuidadosamente escolhida pelo aprendiz destina-se a demonstrar “saber algo”, enquanto a documentação de acompanhamento da aprendizagem deve afirmar,

por acreditação externa, que o aprendiz sabia “como”. Entretanto, devemos concordar com Dron quando ele afirma que examinar os exigentes padrões da linguagem não é uma ciência exata em nenhum de nossos trabalhos, e existem muitas possibilidades de desarticulação e erro.

Do lado da avaliação desse processo, os profissionais de RPL frequentemente descrevem o processo de externalização em metáforas do tipo “arrancar” ou “puxar” o conhecimento oculto dos alunos para fora, enquanto preparam seus portfólios de aprendizagem para avaliação (CONRAD; WARDROP, 2010). Esse é um trabalho difícil tanto para aprendizes quanto para seus monitores ou mentores. A recompensa, entretanto, é valiosa. Os aprendizes relatam altos níveis de satisfação, revelação e crescimento pessoal — além do crédito recebido como resultado por seus conhecimentos prévios.

Por sua vez, examinadores de RPL gastam muitas horas com o e-portfólio⁷. Uma tarefa baseada na cognição, a avaliação do portfólio eletrônico procura afirmar uma apresentação triangulada da compreensão dos aprendizes sobre a importância e o significado de sua aprendizagem prévia e experiencial. A articulação de seu aprendizado deve, como um produto autêntico, situar a aprendizagem em um contexto de tempo real que mostre crescimento e desenvolvimento; deve relacionar o aprendizado ao

⁷ Os autores estão mais familiarizados com um processo de RPL no qual a terminologia *examinador* é utilizada. Processos semelhantes, por vezes, usam o termo *avaliador*. Como é frequentemente o caso nesses processos similares, ambos estão em parte corretos. Uma discussão mais aprofundada sobre a importância da linguagem nos processos de RPL pode ser encontrada em Conrad (2011).

mundo externo, profissional e, talvez, pessoalmente; e deve projetar o potencial dessa aprendizagem em contextos futuros profissionais ou relacionados à vida. Os examinadores devem julgar questões de clareza, amplitude e profundidade, relevância e nível de aprendizagem apresentados. Que o aprendizado demonstrado deve ser apropriado para o estudo universitário em mãos é um princípio básico da avaliação de aprendizagem prévia em instituições de ensino superior

De modo interessante, os comentários dos avaliadores indicam que, muitas vezes, eles se sentem afirmados e informados após terem lido um e-portfolio de aprendizagem (CONRAD; WARDROP, 2010; TRAVERS et al, 2011). As reflexões dos aprendizes e a construção de sentido de suas trajetórias de aprendizagem e carreira/vida oferecem aos avaliadores um novo olhar por meio do qual visualizam suas próprias práticas ou seus próprios ensinamentos. Dessa forma, a avaliação continua a ser sobre a aprendizagem — para todos os envolvidos

É extremamente difícil falsificar um portfólio pelo fato de fornecer um aval adicional da efetividade de práticas de avaliação autênticas e pelo tipo de documento, especificamente. Existem várias razões para isso:

- a) o portfólio eletrônico exige um tipo de triangulação de dados em razão de sua exigência de vários artefatos para apoiar um ao outro: o currículo atualizado do aluno; uma autobiografia narrativa que delinea e destaca atividades

- de aprendizagem por meio do passado dos alunos; no caso do modelo da Universidade Athabasca, extensos conjuntos de instruções de aprendizagem detalhando o aprendizado que pode ser documentado no currículo; e os itens de documentação propriamente ditos, que são recebidos pelo pessoal da universidade diretamente e podem ser verificados e rastreados até o originador do documento, se necessário;
- b) o portfólio eletrônico é um documento que exige trabalho intensivo e consome tempo. É improvável que um “impostor” pudesse ou gostasse de gastar seu tempo *durante* um período de tempo para compilar tal documento;
 - c) os alunos se tornam conhecidos pelos funcionários da universidade de várias maneiras. Em alguns sistemas, há contato presencial por meio de visitas ao escritório, verificação por *webcam* ou entrevistas. Em outras instituições a distância, o contato sustentado por telefone — para fins de mentoria — cria um relacionamento que é cimentado com a troca de muitos detalhes de vida e trabalho e o contínuo “puxar e arrancar” do passado a partir da aprendizagem do aluno, que tornariam a personificação quase impossível;
 - d) os alunos, em conversas com o pessoal de aprendizagem anterior, são frequentemente obrigados a discutir ou referenciar a sua

aprendizagem existente na instituição.

O engajamento dos alunos com sua aprendizagem é a chave para a preparação de um portfólio eletrônico bem-sucedido e, espera-se, para uma bem-sucedida avaliação pelo examinador. Os alunos, após a finalização do seu portfólio, normalmente relatam uma experiência que foi árdua e difícil, mas também única e pessoalmente compensadora (CONRAD; WARDROP, 2000). A emergência da autoestima e confiança pessoal e uma nova consciência de potencial profissional são também relatadas constantemente pelos alunos (PRION LEARNING CENTRE, s.d.).

5.2 Diários de Aprendizagem

Assim como o portfólio eletrônico apresenta uma rigorosa, dinâmica e sustentável oportunidade de aprendizagem e avaliação, o mesmo ocorre com os diários de aprendizagem. Diários como ferramentas de aprendizagem são amados e desprezados por alunos e por professores. O desprezo pelo diário vem, primordialmente, de muitas fontes:

- a) os alunos se ressentem da quantidade de tempo que o diário *pode* consumir (escrevemos “pode” porque não precisa consumir uma quantidade excessiva de tempo, embora o potencial esteja lá, para aqueles que são mais naturalmente reflexivos do que outros, ou para aqueles que apreciam o escopo que os diários normalmente permitem);
- b) alguns alunos sentem-se desconfortáveis quando

são solicitados a escrever seus pensamentos ou suas opiniões pessoais. Uma fonte de preocupação relacionada com os diários envolve sua avaliação e o processo de pensamento dos alunos que assim ocorre: *esses são meus pensamentos; eles são pessoais; eles não devem ser revisados para avaliação — ou lidos por qualquer pessoa, para esse objetivo;*

- c) alguns alunos, em alguns cursos, sofrem de “fadiga de diários”, tendo recebido muitas tarefas que envolvem diários; e alguns alunos se envolveram em processos de escrita de diários que não eram bem disciplinados ou organizados.

Como o portfólio, o diário de aprendizagem pede que os alunos reflitam sobre sua aprendizagem ao longo do tempo, geralmente durante toda a duração de um curso. Seu objetivo é criar um registro da jornada do aluno durante o curso e seus materiais e recursos, incluindo os *insights* que a jornada possibilitou; possíveis trocas com outros alunos e com o professor; e conexões que o aprendiz fez com sua vida, aprendendo e trabalhando. A maioria dos diários de aprendizagem permite uma ampla gama de materiais para reflexão.

Diários oferecem ao professor ou examinador a oportunidade de olhar para o crescimento no tempo — crescimento em conhecimento, em pensamento crítico e no desenvolvimento de compreensão ou avaliação de um tópico. Os diários de aprendizagem podem ser estruturados de modo que os alunos sejam solicitados a

seguir um tema ou tópico durante todo o curso, mas os diários mais eficazes, em nossa opinião, dão liberdade aos alunos para criarem seu próprio repositório de reflexões. Diários também podem ser usados como um veículo para a conversação entre professor e aprendiz ao longo de um curso — como uma atividade sustentada cuja finalidade é a troca, em vez de uma tarefa que resulta em uma nota. Ou, talvez, ambos, refletindo novamente a complexidade da avaliação formativa e somativa.

5.2.1 Diários como instrumentos para análise e avaliação

Aludimos acima ao fato de que alguns alunos têm preocupações com a noção de que os pensamentos pessoais registrados em seus diários sejam lidos por um professor ou que o diário receba uma nota com base nessas meditações ou reflexões. Para a primeira preocupação, Fenwick e Parsons (2009) estipulam que o objetivo do diário deve ser claro para os alunos. Os professores devem descrever claramente o que esperam do diário: que não é um diário, que não é um registro das atividades diárias e que não é um local para material pessoal do tipo confessional. Essas não são distinções difíceis de estabelecer, e bons exemplos podem ser fornecidos. Os alunos podem ser alertados e orientados a se absterem de compartilhar materiais confidenciais e ainda estarem de acordo com as expectativas da tarefa, o que pode incluir uma demonstração de atenção aos materiais, tópicos e temas do curso; pensamento crítico; e reflexões do aluno sobre sua própria evolução ou seu próprio crescimento, em termos de aprendizagem, durante o curso.

Há outras estratégias que podem ser adotadas para facilitar a avaliação de diários. As sugestões seguintes podem abordar, até certo ponto, as preocupações dos alunos sobre privacidade. Uma estratégia envolve solicitar uma sinopse breve de todo o diário, talvez duas páginas, em torno de 500 a 600 palavras. Os alunos podem ser orientados a “destacar” o resumo de suas reflexões nesse pequeno artigo, a extrair o aprendizado mais importante que experimentaram e a comentar de forma sucinta o processo de se engajar na redação contínua do diário. Os professores podem orientar a estruturação desse documento estipulando certas questões para manter o aluno no caminho certo, como, por exemplo: “Como você descreveria o incidente de aprendizado mais importante deste curso?” Ou: “Que aspecto do seu curso você levará adiante conforme continuar seus estudos?” Esse documento serve como um conjunto de objetivos. Isso força o aluno a revisar o diário todo e examiná-lo criticamente, e isso força o aprendiz a ser sucinto e a resumir alguns conceitos muito importantes em poucas palavras. Esse é um processo um pouco semelhante ao de orientar os alunos que escrevem teses ou dissertações no desenvolvimento de suas questões de pesquisa: é difícil de fazer, é fundamental para o sucesso da pesquisa, e perguntas de pesquisa bem escritas geralmente exigem várias tentativas.

A ideia de criar um documento mais curto para capturar a essência do documento mais longo envolve notas. Os professores podem simplesmente atribuir uma nota ao resumo, seguindo uma rubrica que tenha descrito

seu formato, minimizando, assim, a sensação de que os sentimentos dos alunos ou suas reflexões pessoais estão sendo avaliados. Mais uma vez, a eficácia desse resultado depende de vários fatores que somente o professor e os alunos conhecem. Os professores podem também atribuir uma nota de “finalização” automática ao documento real para reconhecer que os requisitos para a tarefa foram cumpridos, enquanto restringem a avaliação do conteúdo a uma nota ao artigo curto. Existem muitas variações deste tema. Como sempre, no entanto, a decisão final na avaliação e nas notas deve refletir a intenção do curso e seus resultados de aprendizagem declarados; tanto a prova quanto a avaliação devem complementar o equilíbrio do design do curso.

A autoavaliação é outra estratégia que pode ser considerada na gestão do diário de aprendizagem. Seguindo um modelo fornecido pelo professor, os alunos usam uma leitura atenta de seus diários para responder a perguntas muito específicas que são elaboradas para suscitar alguns pensamentos críticos e análises do conteúdo do diário. Os alunos atribuem a si mesmos uma nota para o seu diário; o professor envia uma nota para o resumo. Como em todos os documentos com autoavaliação, os professores devem ter uma estratégia para os protocolos de autoavaliação. (Confira o Capítulo 9 para mais informações sobre autoavaliação).

Sejam quais forem os meios de avaliação adotados, os professores devem tomar cuidado para tratar diários com confidencialidade e respeito ao trabalho do aluno como um

reflexo da experiência daquele indivíduo no curso. Fewick e Parsons (2009) sugerem “liberar” os aprendizes do estilo de correção acadêmica (ABNT, por exemplo) que estrutura as avaliações de escrita formal. Criar um tipo de “espaço livre” para a criatividade e a personalidade.

Avaliar as reflexões dos diários dos alunos oferece aos professores uma oportunidade de experimentar os *insights* dos alunos a partir de uma natureza e talvez de um escopo que ultrapassam os limites dos tópicos de avaliação usuais. Um diário bem feito pode transformar uma reflexão em relação ao tópico em uma exploração de pensamentos antes inexplorados. Um diário consistente e sustentado pode documentar o progresso de um aluno no desdobramento de um tópico, a tentativa do aluno de conectar ideias díspares em relação à criação de teorias, ou a dificuldade ou sucesso de um aluno com o material conceitual. E, ainda que diversos alunos possam sentir que a avaliação do diário esteja assentada no julgamento de seus pensamentos ou opiniões, uma avaliação rigorosa e apropriada deve ser uma avaliação de pensamento, aplicação, análise e síntese — de fato, uma indicação dos níveis cognitivos de Bloom (1956). A rubrica que acompanha a avaliação do diário pode indicar a estrutura e os resultados que a avaliação prevê.

5.2.2 Recompensas dos diários

As recompensas da escrita de um diário, tanto para alunos quanto para professores, foram indicadas nas seções anteriores. Essa avaliação fornece liberdade para os alunos exercitarem criatividade, introspecção e ponderação — com

um toque de personalidade — enquanto participam dos temas do curso, mas não se restringe a parâmetros rígidos. Isso permite que eles tracem o conteúdo do curso com suas próprias reflexões e experiências, e vice-versa. Isso pode se manifestar na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky ou produzir os frutos da construção compartilhada de conhecimento, revelação e até transformação, a qual, conforme entende Mezirow (1997), é uma lenta alteração de perspectiva desenvolvida nos alunos durante o transcorrer do curso.

Para os professores, o diário frequentemente abre a janela para as mecânicas de aprendizagem do aluno. Como uma cortina sendo aberta no *Mágico de Oz*, os professores podem vislumbrar os trabalhos internos do processo do aluno conforme ele os viveu. Isso oferece um tipo de *insight* que raramente é fornecido ao professor quando se solicita aos alunos que avaliem ou escrevam sobre um tópico. Logisticamente, entretanto, se um diário é submetido no final do curso, os *insights* e as revelações que frequentemente são desvelados chegam muito tarde para os professores agirem em relação ao conhecimento, exceto pelo *feedback* a esse documento específico. Por outro lado, receber o diário após um curto período pode privar os alunos da oportunidade de desenvolver e expandir seus pensamentos para um patamar ótimo.

5.3 Projetos e Trabalhos em Grupo

Quando o trabalho em grupo *não* é um trabalho

em grupo? Quando é um projeto! Embora esta versão da velha piada não seja bem verdade, pode-se afirmar que a abundância de ferramentas de mídia disponíveis para alunos online permite uma ampla gama de atividades interessantes que os alunos acham agradáveis e que valem a pena. Muitos alunos simplesmente dizem que aprender é divertido quando podem se afastar dos conjuntos de problemas ou trabalhos de pesquisa e realmente se envolver com materiais ou ferramentas. Como Windham (2007) aponta, eles apreciam a oportunidade de ser criativos, construir e experimentar ferramentas de apresentação online, mapas mentais, YouTube, vídeos, áudio e imagens. Embora não pretenda ser uma lista abrangente, aponta para a vasta opção disponível para os alunos para inspirar uma tarefa do projeto. Essas tarefas baseadas em mídia podem ser feitas sozinhas, mas a dinâmica do trabalho em grupo oferece aos alunos muito mais oportunidades de criatividade, colaboração e construção de conhecimento. O projeto solo é muitas vezes apenas uma tarefa com outro nome — um trabalho construído por um aluno para completar uma tarefa cujo objetivo é demonstrar domínio ou conforto com o material do curso. É o projeto de trabalho em grupo que geralmente atrai mais atenção — e o maior desdém.

5.3.1 Desafios do trabalho em grupo

Roberts e McInnerney (2007, p. 257) abordam a questão do trabalho em grupo em “Sete Problemas do Aprendizado em Grupo Online (e suas soluções)”, citando os problemas da seguinte maneira:

- a) antipatia dos estudantes em relação a grupos;
- b) seleção dos grupos;
- c) falta de habilidades para trabalhar em grupo;
- d) os alunos “caroneiros”;
- e) desigualdades das habilidades dos alunos;
- f) saída de membros do grupo;
- g) avaliação de indivíduos dentro do grupo.

Como os autores apontam, esses problemas são inter-relacionados e muitas vezes causais. Roberts e McInnerney (2007) identificam a avaliação de indivíduos dentro de grupos como a questão primária do trabalho em grupo. Com base em nossa experiência pessoal, isso pode ser verdade, mas a inter-relação e a causalidade das questões de grupo tornam o problema da avaliação ainda mais sutil e difícil. Sobre quais fatores o professor tem controle em seus grupos? Onde sua habilidade e experiência mais entram em jogo? Como ele pode se tornar consciente de um problema antes que a dinâmica de um grupo se deteriore e os alunos sejam colocados em uma situação social potencialmente prejudicial? Quando ele deveria intervir?

Em nossa experiência, a antipatia do aluno em relação ao trabalho em grupo é histórica, geralmente o resultado de experiências ruins em grupos anteriores. Experiências ruins, por sua vez, geralmente resultam da desigualdade nas habilidades dos membros do grupo, do fenômeno dos alunos que pegam carona e, talvez, da saída imprevista de membros do grupo. Embora os professores possam garantir aos seus alunos uma melhor experiência “nesse

momento”, deve-se tomar cuidado para implementar medidas que fomentem atividades construtivas em grupo. Alguns problemas de trabalho em grupo são discutidos na seção seguinte.

5.3.2 Seleção de grupos

A seleção de membros do grupo é uma das maneiras de melhorar o processo do grupo. Embora reconhecendo que a seleção aleatória pode, às vezes, funcionar tão bem quanto qualquer outra coisa, Roberts e McInnerney (2007) argumentam que selecionar deliberadamente um grupo heterogêneo é a melhor solução. Dessa forma, os níveis e a diversidade da experiência são misturados, e a possibilidade de acabar com grupos de origens, localizações geográficas ou alguma outra circunstância semelhante é evitada. Outra estratégia útil é permitir que os alunos auto-selecionem seus grupos mais adiante no curso, quando estiverem mais cientes dos estilos de aprendizagem de seus colegas. Professores vigilantes, no entanto, devem ser cautelosos com os agrupamentos e com a possibilidade de exclusão de membros de grupos.

5.3.3 Diferenças ou sua ausência nas habilidades de grupo

Esse problema pode, em parte, ser considerado em termos de “desigualdade de habilidades dos alunos”. Devemos assumir, como ponto de partida, que cada turma conterà uma variedade de habilidades, forças e fraquezas. Uma seleção deliberada resultará, na maioria dos casos,

em uma mistura de habilidades no grupo. Alguns alunos aprenderão com outros alunos; alguns alunos ficarão frustrados com a entrada de outros alunos. A partir de nossas próprias experiências, tanto como professores quanto como alunos, enxergamos isso como inevitável. Para combater ao máximo esses efeitos da desigualdade, o professor explicará o funcionamento e as expectativas em relação ao grupo da forma mais clara possível e, talvez, delineie algumas regras básicas para o processo. Esse processo pode incluir relatórios sobre o progresso do grupo. Pode incluir designar alunos para funções específicas no grupo ou solicitar que os papéis sejam selecionados internamente pelo grupo, sem assistência do professor. Os alunos também podem ser direcionados para a literatura sobre a função de grupos, em alguns formatos “como fazer” de fácil acesso.

Independentemente dos esforços de ensino, os grupos provavelmente produzirão um líder e alguns seguidores, alguma felicidade e alguma infelicidade. Muitas vezes, é o caso daqueles que são inicialmente infelizes admitir um resultado satisfatório, uma vez concluído o processo e, com boa orientação e alguma sorte, o grupo tenha sido bem-sucedido na tarefa. A resposta e a reflexão sobre o processo do grupo podem ser encontradas frequentemente nos diários dos alunos, quando usados como documentos em andamento construídos ao longo do curso, conforme descrito anteriormente.

5.3.4 Os alunos “caroneiros”

Cada aluno e professor está familiarizado com essa

questão. Talvez você tenha experimentado você mesmo; como professor, você não tem dúvidas se os alunos se queixaram a você sobre os membros do grupo que pegam carona. Ligado às habilidades dos membros do grupo, aos caprichos da vida e à desigualdade geral, o membro do grupo que não participa é muito comum. Roberts e McInnerney (2007) sugerem duas formas alternativas de pressão que podem ser aplicadas para resolver esse problema. A pressão pode ser aplicada aos membros do grupo sob a forma de pressão de ensino — por meio da atribuição específica de papéis ou instruções detalhadas — ou da pressão dos pares, o que equivale a dar permissão aos membros do grupo para expressar sua insatisfação, privada ou publicamente, ou autoavaliar o funcionamento do grupo. Os membros do grupo se autoavaliando em relação ao desempenho do grupo não precisam ser sinônimos de avaliação (*evaluation*). O *input* qualitativo pode ser suficiente. Todas essas estratégias podem ser desconfortáveis para os alunos (e para os professores) e exigem tato, respeito e instrução cuidadosa.

5.3.5 Avaliação individual de membros do grupo

Será que, no final, se resume a isso? Muitos diriam: “Sim, a avaliação individual do *meu* esforço no grupo é o que funciona melhor, é o que é justo.” Apoiando esse raciocínio, Roberts e McInnerney (2007, p. 264) citam literatura que sustenta que “atribuir notas a grupos sem tentar distinguir entre os membros individuais do grupo é injusto e prejudicial ao processo de aprendizagem [...] e pode, em algumas

circunstâncias, ser ilegal(!)". Webb (apud ROBERTS; MCINNERNEY, 2007, p. 264), entretanto, contrapõe que o "objetivo da avaliação é medir a produtividade do grupo", destacando a necessidade de medir a capacidade dos alunos de interagir, coordenar, cooperar, resolver problemas e resolver conflitos. A avaliação por pares ou a autoavaliação aborda adequadamente esses resultados? Poderiam. Como poderiam esses processos "fatos consumados", já realizados no momento em que o professor recebe o produto acabado, ser medidos adequadamente?

Este ninho de situações cria uma das diferenças no procedimento entre a aprendizagem presencial, assumida como tendo lugar em um ambiente delimitado — uma sala de aula —, e a aprendizagem online e seu espaço ilimitado. No antigo ambiente de aprendizagem, era possível que um professor observasse as atividades e interações de um grupo ou, de alguma forma, determinasse como o grupo está funcionando (ou não) em conjunto. (O fato de o professor decidir agir com base nesses *insights* ou observações é outra questão). No entanto, essa prerrogativa não existe online. Sem a capacidade de receber *insights* ou dados de observação ou presença física, se um julgamento sobre o processo de grupo ou a contribuição individual ao processo for necessário ou desejado, os professores devem implementar medidas para receber tais dados. Algumas opções incluem:

- a) *avaliação da contribuição de um indivíduo para um projeto em grupo*. Para realizar essa avaliação,

os alunos apresentam um relatório dando sua própria contribuição para o projeto do grupo, juntamente com — o mais provável — a evidência dessa contribuição;

- b) *avaliação pelos pares das contribuições dos indivíduos.* Neste caso, cada membro do grupo submete uma avaliação da contribuição de cada membro do grupo. Para muitos professores (e alunos), isso pode parecer indelicado. Para melhorar possíveis sentimentos de “desagrado”, os professores podem fornecer um modelo ou formulário que contenha uma escala de classificação e um espaço para comentários;
- c) *auto-avaliação.* Cada aluno apresentaria ao professor autocomentários sobre sua contribuição. Uma variação dessa opção é fazer com que os alunos tomem essas decisões entre si antes da apresentação;
- d) *relatórios de progresso.* A cada prazo, dependendo da complexidade e do âmbito da tarefa, os alunos fornecem relatórios semanais de progresso de “pedaços” da tarefa para avaliação e revisão. Este processo pode permitir que o professor fique ciente de possíveis problemas, mais cedo ou mais tarde. Os relatórios de progresso também destacam a importância do processo, em vez do produto.

Em cada uma dessas situações, os professores

podem combinar, em alguma proporção razoável, a nota coletiva do projeto concluído com esses dados de avaliações individuais. Não há uma maneira “fácil” de coletar esses dados. Em algum lugar, de alguma maneira, algumas decisões difíceis e relatórios deverão ocorrer. Tornar todas as condições de avaliação claras para os alunos antes do início da atividade é extremamente importante para a justiça. Essa clareza deve melhorar o desempenho e levar a resultados superiores e menos “caroneiros”.

Roberts e McInnerney (2007) sugerem um método pelo qual cada aluno envia um gráfico em formato de pizza indicando as porcentagens das contribuições dos membros. Eles propõem que essa atividade seja feita individualmente e comentam que esse sistema funciona bem.

5.3.6 Desenvolvimento do grupo

A pesquisa seminal de Tuckman (1965) descreveu as etapas de formação e desempenho de grupos. Garrison e Archer (2000) refinaram a compreensão de grupos de maneira mais precisa, relacionada à educação, usando o trabalho de Pratt (1981). Para esses educadores, os grupos têm três estágios. O primeiro se compara ao estágio de “formação” de Tuckman, onde a clareza de instrução e propósito é de primordial importância. Os alunos precisam saber e se concentrar na intenção do grupo e da tarefa em mãos. Depois dessa etapa, os alunos lidam com o trabalho (“realizando”) e devem enfrentar todos os desafios que surgem ao elaborar um produto como um grupo. Eles experienciarão, compreensivelmente, conflito, negociação,

reconciliação e coesão. O terceiro e último estágio do desenvolvimento do grupo é denominado “final”. A avaliação — e a apreensão da avaliação — fazem parte do estágio final. Encerramento e aceitação também fazem parte do “final”; um plano de avaliação bem definido ajudará com ambos os aspectos do encerramento do projeto do grupo.

Problemas e ansiedade à parte, o trabalho em grupo pode fornecer resultados positivos e construtivos para cumprir o mandato construtivista. Dado um tópico relacionado ao conteúdo, mas pouco definido, e o encorajamento para usar exemplos concretos, os alunos trabalhando juntos como um grupo trarão suas próprias experiências para a tarefa. O projeto do grupo, promulgado dessa maneira, oferece muitos benefícios para os alunos e professores:

- a) os aprendizes se expandem para fora do ambiente habitual baseado em texto, criando um novo interesse na tarefa;
- b) os alunos podem demonstrar uma nova gama de habilidades trazidas à tona trabalhando em um novo ambiente de mídia ou com novas ferramentas, sejam elas quais forem;
- c) a apreciação de outros colegas muda ou cresce;
- d) alunos com conhecimento técnico ensinam a outros alunos novos softwares ou ferramentas; todo aluno se sente empoderado;
- e) a oportunidade ou necessidade de pesquisar tópicos do curso além das leituras ou livros-texto designados introduz alguns aprendizes a

conhecimentos do tópico que podem ter passado despercebidos;

- f) os alunos praticam habilidades de aprendizado em grupo, habilidades organizacionais e habilidades pessoais;
- g) a apresentação do projeto final online oferece aos alunos outra oportunidade de explicar e promover seu trabalho; oferece à “audiência” do grupo outra oportunidade de observar e refletir sobre o pensar e o processo dos outros; e oferece outra lente para a aplicação de uma resposta autêntica ao tópico.

Garrison e Archer (2000) enfatizam a necessidade de autenticidade no grupo, especialmente para o líder do grupo, de modo que a atenção predominante em relação à tarefa e o envolvimento resultante possam facilitar o trabalho do grupo. Um “líder de grupo” pode contatar o professor, que é o responsável final pela atribuição de grupos, funções e tarefas, ou a um aluno-líder dentro do grupo. No caso do último, alguma orientação específica do professor em liderança ou expectativas em relação ao grupo serviria bem se o papel deve ser bem executado. Singer et al (1975 apud GARRISON; ARCHER, 2000) sugerem que um bom líder de grupo é orientado por tarefas e se concentra na tarefa acordada em mãos.

5.4 Considerações Finais

Portfólios eletrônicos, diários, projetos e trabalhos em grupo oferecem oportunidades para que os alunos se

envolvam autenticamente com os materiais de aprendizado e, da mesma forma, sejam avaliados em termos de desempenho significativo e autêntico. Os portfólios eletrônicos estão se tornando cada vez mais úteis em muitos ambientes diferentes, sendo o RPL um deles. Os portfólios eletrônicos também estão servindo aos alunos de pós-graduação como veículos autênticos para demonstração de conhecimento, muitas vezes substituindo exames extensos. Projetos e trabalhos em grupo há muito tempo são parte de estratégias de avaliação e não são menos úteis na aprendizagem online do que nos cursos presenciais. Ao contrário, o acesso a mídias inovadoras aumenta a atratividade do uso de projetos na aprendizagem online, embora a “distância” diminua a capacidade de os professores observarem o processo do grupo, aumentando, assim, a necessidade de aderência a processos de avaliação bem explicados e bem compreendidos.

6 A ERA DO “ABERTO”: AVALIAÇÕES ALTERNATIVAS, APRENDIZAGEM FLEXÍVEL, BADGES E ACREDITAÇÃO

A antiga maldição “você pode ter a ‘sorte’ de viver em tempos interessantes” poderia descrever adequadamente o dilema que confrontou instituições de ensino superior na última década. Não só as salas de aula tradicionais enfrentaram e se adaptaram a ambientes de aprendizagem online e virtuais desde o final da década de 1980, mas também, mais recentemente, foram bombardeadas com a antítese do ensino superior: cursos que pretendem matricular milhares de estudantes, os quais não pagarão nada e jamais pisarão em uma sala de aula. Os MOOCs (Massive Open Online Courses — Cursos Abertos Massivos Online), derrubando as paredes do ensino superior de modo sem precedentes, foram oferecidos por instituições do mais alto calibre (Stanford, MIT, Universidade de Toronto, Harvard e muitas outras) e provocaram novos níveis de discussão, que se concentram nos papéis da educação e dos educadores, ao mesmo tempo em que revelam as filosofias subjacentes ao ensino superior, inclusive aquelas que orientam a análise e a avaliação.

Como parte da discussão em andamento sobre os MOOCs, Davidson (2014) delineou sua visão de suas limitações: eles não vão remediar os problemas do ensino superior, que ela descreve — referindo-se aos Estados Unidos — como um

produto de 50 anos de neoliberalismo, tanto a atual redução de fundos para o

ensino superior público pelas legislaturas estaduais, quanto o pensamento mágico de que os administradores corporativos podem administrar as universidades com mais eficiência de custos do que os membros do corpo docente.

Davidson parece estar correto. O maior estudo até agora em relação a quem se matricula nos MOOCs, e por que, sugere que os participantes são, em sua maioria, pessoas bem formadas e empregadas em países desenvolvidos, e que “os indivíduos a quem a revolução dos MOOCs deveria ajudar mais — aqueles sem acesso à educação superior nos países em desenvolvimento — estão sub-representados entre os primeiros adotantes” (CHRISTENSEN et al, 2013, p. 1). O pensamento mágico de que os MOOCs, ou qualquer solução tecnológica, possa resolver os diferenciais de poder existentes, não aborda o fato de que a oportunidade educacional, muitas vezes baseada em avaliações padronizadas, mantém e reforça um campo de atuação desigual.

Em uma sociedade em que as pessoas são desde o princípio desiguais, oportunidades educacionais — especialmente as oportunidades de educação superior ditadas por notas — podem se tornar um desvio, uma maneira de lavar o dinheiro de quem nasce com a conta bancária certa ou a raça certa. Como a ciência social provou, a base meritocrática da educação é, pelo menos em parte, uma construção social. A educação é, ela mesma estratificada por raça e classe, criando uma hierarquia de inclusão educacional que confere poder público e privado sobre os outros. Um voto não vale nada perto do poder pessoal sobre os outros que tem um diploma universitário que leva a uma ocupação profissional bem paga. *As provas e todas as outras métricas que alocam oportunidades educacionais são melhores indicadores sociais de nosso fracasso*

coletivo em oferecer oportunidades iguais do que medidas de mérito inato ou merecimento individual inato. (CARNEVALE, 2016, p. 22, grifo dos autores).

Os MOOCs, com melhorias no design instrucional e um ganho no reconhecimento, podem eventualmente ocupar um lugar importante no cenário educacional. Em uma reviravolta estranha, os participantes dos MOOCs tendem a ser educadores que satisfazem sua curiosidade e ganham novas ideias para o ensino (NEWTON, 2015) a partir de sua participação no MOOC, o que pode explicar em parte a alta taxa de evasão nos MOOCs, em que os participantes deixam o curso uma vez que tenham obtido o que “precisam”. Mas a possibilidade a longo prazo de que os MOOCs ofereçam oportunidades educacionais significativas para os menos privilegiados, como os aprendizes da língua inglesa ou os despreparados digitalmente, parece remota. Essa é também a opinião estudada delineada no relatório sul-coreano de 2012 de Sir John Daniel, em que ele concluiu que “o discurso sobre os MOOCs está sobrecarregado de excitação e mito, enquanto a realidade é permeada por paradoxos e contradições”.

Tudo isso dito, no entanto, duas coisas tornaram-se muito claras durante a turbulência que os MOOCs criaram: em primeiro lugar, a natureza pedagógica da aprendizagem a distância e online não foi bem entendida no ensino superior; e, em segundo lugar, o papel da avaliação na aprendizagem continua a ser primordial e complicado. Questões de avaliação, na verdade, têm sido a fonte de grande parte do furor em torno da possível aceitação de

MOOCs em cursos universitários. Este capítulo considerará o papel da avaliação na aprendizagem aberta e alternativa. Já consideramos o papel da avaliação tradicional e seu papel no ciclo de aprendizagem. Isso mudou? Deve mudar? Os defensores do movimento de Recursos Educacionais Abertos (REAs) impulsionarão seu mantra de abertura por meio de protocolos de avaliação estabelecidos? A UNESCO já nomeou três coordenadores de REAs em todo o mundo. Como esse endosso de abertura política — e aparentemente uma tendência — afeta a abordagem de avaliação da educação superior?

6.1 Disrupção e Avaliação na Era do “Aberto”

MOOCs representam apenas um aspecto das mudanças para o “aberto” que estão em curso no ensino superior de hoje. Há mais mudanças, todas sinalizando transições que afetam o negócio da aprendizagem institucional em um nível macro que excede nosso foco, aqui, na avaliação. Na discussão que segue, consideramos vários elementos relacionados à avaliação à medida em que ela é alterada ou desafiada à luz da mudança em direção ao “aberto”.

A tendência mais ampla subjacente a essas mudanças na cultura educacional pode ser rotulada como “populário”. Em um recente ensaio, Shea (2014) refere-se aos atualmente populares TED (Technology, Entertainment, and Design) *talks*, observando que a “celebridade” acadêmica de hoje é vista nos palcos do TED em pedaços de 18 minutos, “elevando as hierarquias tradicionais de

visibilidade acadêmica e ajudando a mudar quais ideias são compradas no discurso público.” Um dos resultados dessa popularização é o “achatamento” ou a redução do tamanho das ideias; o resultado é um “*insight* de auto-ajuda, rápido, de marca e de negócios” (SHEA, 2014). Consequentemente, ele argumenta, o declínio da teoria em favor de uma nova “cultura de hackeamento da vida” melhorou o potencial da sociedade para produtividade, conquistas e ganhos rápidos. Da mesma forma, Rose (2013, p. 8) descreve nossa sociedade atual correndo em “velocidade de contração”. Embora se deva considerar que essa tendência não é menosprezada por todos, e é, de fato, bem-vinda por alguns que estão cansados do prolixo e vagaroso papo filosófico. O ponto importante aqui é que as noções de avaliação no ensino superior são assimiladas e afetadas pela manifestação dessas tendências mais amplas. Um exame de como inovações resultam da análise e avaliação de estratégias no ensino superior segue.

6.1.1 MOOCs e REAs

Esses fenômenos intimamente relacionados têm apresentado desafios similares para as operações tradicionais da educação superior. Como discutido acima, o surgimento repentino dos MOOCs e a imensa controvérsia (e confusão) gerada por eles iniciaram um intenso escrutínio, não apenas de “como” ministrar cursos, mas também do lugar e significado da educação superior em nossas vidas. Qual é o estado atual dos MOOCs? No momento em que escrevo, o rolo compressor perdeu parte de seu impulso, mas, em seu rastro, permanecem algumas atividades e novas pesquisas

sobre a natureza do fenômeno (KOLOWICH, 2014). Em um estudo citado por Kolowich (2014), os resultados mostraram, entre outras coisas, que os alunos aprenderam tão bem em cursos MOOC como em cursos tradicionais, e que o professorado poderia economizar tempo, usando recursos já desenvolvidos ou acessíveis (um REA ou todo um MOOC) ou gastar *mais* tempo, tendo que adaptar materiais para cursos já existentes. O que não foi levantado na pesquisa foi a questão da avaliação e da certificação — a dificuldade inerente em avaliar o desempenho nos MOOCs e a maior dificuldade de validar o aprendizado no MOOC por um certificado formal. A avaliação e o subsequente reconhecimento do desempenho já foram identificados no ensino superior como o maior obstáculo a ultrapassar (CONRAD, 2013; FRIESEN; WIHAK, 2013).

Os REAs oferecem um foco mais compreensível e específico para a mudança. REA refere-se à criação de recursos educacionais (módulos, lições, currículos, vídeos, podcasts, imagens, animações e, potencialmente, design de avaliação) que são amplamente disponibilizados pelos criadores de REAs. A intenção dos defensores de REAs é facilitar a introdução de recursos multifacetados na produção de cursos de maneira financeiramente viável. Weller (2011) reconhece que o conteúdo acadêmico livremente disponível não apenas remove muitos tipos de restrições e limitações sobre a acessibilidade de recursos, mas também apoia o pensamento construtivista em que o conhecimento é verdadeiramente construído e não

simplesmente acessado, transmitido ou entregue.

6.1.2 Hierarquias achatadas, *crowd-sourcing* e *crowd-teaching*

Juntos, esses “fatos” relativamente recentes da vida educacional são subconjuntos da onda de abertura que tenta aplainar as estruturas hierárquicas tradicionais da Torre de Marfim. De uma forma ou de outra, cada um faz a pergunta: Por que uma pessoa deveria ser privilegiada ou estar acima dos outros? Na academia, a “posição acima” normalmente equivale ou se iguala à avaliação. Por que você, por exemplo, como editor de periódicos, me diz que meu trabalho é aceitável ou não é aceitável? Por que você, como professor, deveria me dizer o que eu deveria aprender dessa fonte ou sobre esse tópico? Claramente, a análise e a avaliação, como é conhecida e observada no ensino superior, estão enfrentando pressão à luz do movimento aberto.

6.1.3 Avaliação por pares

A avaliação por pares pode ser o mais antigo e mais comumente usado desses novos desenvolvimentos em técnicas de avaliação. Não há dúvida de que a maioria dos educadores usou algum tipo de avaliação por pares em suas aulas em algum momento. Os exemplos são numerosos: vamos ter um debate e a turma votará em qual lado vence; vamos fazer uma dramatização e deixar a turma decidir quem foi mais eficaz em retratar uma figura histórica; depois que nossos projetos tiverem sido apresentados, cada aluno preencherá um formulário de “avaliação” descrevendo os

pontos fortes e fracos, altos e baixos, de cada apresentação.

Há controvérsias sobre a avaliação por pares na literatura, embora a boa prática reconheça que há valor pedagógico em envolver os aprendizes na avaliação de si mesmos e dos pares em um nível formativo. Race (2001, p. 94-95) destacou vários aspectos das contribuições positivas da avaliação por pares para a aprendizagem:

- a) os alunos já estão fazendo isso de maneiras diferentes;
- b) os alunos terão a chance de descobrir mais sobre a cultura da avaliação;
- c) os professores têm menos tempo para avaliar do que antes;
- d) a aprendizagem é aprimorada quando os alunos contribuem com seus critérios de avaliação;
- e) avaliar é uma boa maneira de alcançar uma aprendizagem profunda;
- f) os alunos podem aprender com o sucesso dos outros;
- g) os alunos podem aprender com os erros de outras pessoas.

Até o surgimento dos MOOCs, a avaliação somativa por pares era rara nas salas de aula tradicionais. No entanto, seguindo os passos da confiança dos MOOCs para os alunos iniciarem e liderarem as atividades entre seus milhares de inscritos, a avaliação por pares tornou-se um marco do MOOC, por exemplo, nos cursos do Coursera (CRONENWETH, 2012). Às vezes assistido por *software*, às

vezes permitindo comentários escritos, o uso da avaliação por pares, em nossa opinião, tem valor limitado e confiabilidade limitada quando utilizado de forma *somativa* (e, portanto, tornando-se uma *avaliação*). O valor e a confiabilidade são ainda mais limitados em cursos destinados a buscar, ou que pretendem buscar, crédito para um certificado de nível superior. Ao afirmar isso, não menosprezamos as filosofias de ensino e aprendizagem que valorizam o trabalho em grupo e a colaboração do aluno, ou princípios construtivistas que valorizam a experiência anterior dos alunos e incentivam os alunos a trazer esse conhecimento para a criação de novos conhecimentos dentro do grupo; muitas vezes, é notado que “a avaliação por pares é uma parte importante de uma mudança em direção a formas mais participativas de aprendizagem em nossas escolas e universidades” (KOLLAR; FISCHER, 2010). No entanto, incentivar o engajamento e a participação dos alunos — e, portanto, espera-se, crescimento cognitivo — dentro de uma estrutura orientada ou conduzida pelo professor está muito longe da abnegação do professor. Brookfield (1990b) declarou que professores tinham a obrigação moral de dar algo de valor a seus aprendizes. Seja rotulado como ensinar, instruir ou até mesmo facilitar o aprendizado, Brookfield advertiu contra o papel do professor reduzido ao de vigia.

Sobre o tema do engajamento de professores, e referindo-se à avaliação por pares, Cronenweth (2012) perguntou: “Essa forma de ‘comentário das multidões (*crowd-sourced*)’ ajuda a criar uma comunidade de

aprendizagem — então por que não construir ainda mais a comunidade capacitando os alunos a avaliarem uns aos outros?” A resposta abreviada, do nosso ponto de vista, é simplesmente que os alunos são aprendizes porque ainda não têm o escopo ou a profundidade do conhecimento relevante que os professores têm. Em muitos casos, também, eles não têm as habilidades para gerenciar a sala de aula e seus processos — seja presencial ou online — de forma eficaz. Para esse fim, professores de aulas online não-MOOC — do tipo que estávamos acostumados antes dos MOOCs — sabem que devem estar regularmente presentes para evitar que “comentários das multidões” saiam dos trilhos ou sigam um caminho tangencial ou errôneo instigado por um membro mal informado do grupo, por mais bem intencionado que seja. Quanto aos MOOCs, a mosca na sua sopa tem sido, desde sua gênese, encontrar uma maneira de conduzir avaliações rigorosas e confiáveis que sejam aceitáveis para outras instituições receptoras no interesse de receber crédito para cursos MOOC completados.

6.1.4 Periódicos de acesso aberto

Os periódicos de acesso aberto, embora não sejam mais uma novidade, devem sua existência e crescente popularidade ao movimento aberto. Atualmente, a maioria desses periódicos torna seu conteúdo acessível gratuitamente por meio de sites eletrônicos, mas ainda se engaja nos processos tradicionais de revisão cega por pares dos manuscritos submetidos. Pesquisas mostram que o aspecto de revisão por pares de periódicos de acesso aberto

ainda é altamente valorizado pela comunidade acadêmica (EDGAR; WILLINSKY, 2010). A avaliação, no sentido tradicional, ainda está em jogo aqui, embora a amplitude do processo, por necessidade, a torne mais democrática e menos hierárquica do que, por exemplo, uma situação de ensino típica em que um professor é responsável pela atribuição de notas a muitos alunos. Mas o chamado é ouvido para mudanças nos processos de periódicos. Um número de revistas de acesso aberto, incluindo *arXiv* e *PLOS*, vêm experimentando alternativas à tradicional revisão por pares, em um esforço para determinar se um processo aberto de revisão por pares pode sustentar o nível apropriado de integridade acadêmica e rigor. Esses experimentos buscam responder a uma pergunta feita por Chris Anderson (2006): “Quem são os pares na revisão por pares?” Avaliando os prós e contras de um processo de revisão aberto, Tom DeCoursey (2006) escreve:

Os revisores podem dar sua opinião especializada, que pode ser honesta, maculada pela emoção ou até mesmo uma tentativa explícita de suprimir o manuscrito. Os autores podem refutar esses argumentos. Mas são os editores que devem determinar se o revisor tem motivos nobres.

E então? Depois de um período de robusto de “ele disse/ela disse” de jogos de opinião, uma avaliação deve ser feita sobre o valor do trabalho para publicação. Alguém deve fazer isso! DeCoursey (2006) finalmente admite que o processo de uma revisão do tipo aberta pode fornecer valor ao artigo (otimamente, essa é a função do atual processo de revisão por pares), mas admite que talvez haja um lugar

para o anonimato no caso de artigos rejeitados. DeCoursey conclui que isso pode ser o melhor, reforçando a noção de que a avaliação final é uma tarefa difícil, até mesmo uma responsabilidade moral — uma tarefa às vezes desagradável que deve ficar com alguém.

6.1.5 Mídias sociais e *crowd-sourcing*

Anos atrás, enquanto ensinávamos inglês no nível universitário e utilizávamos o exemplo de *1984*, de Orwell, costumávamos despertar a consciência crítica de jovens aprendizes para os perigos da “fala da multidão”, isto é, para o perigo de ser coagido ou indevidamente influenciado pelo que os outros estavam fazendo ou dizendo. Em um inversão irônica dos costumes sociais, a tecnologia e as mídias sociais criaram um ambiente em que tanto a busca quanto a possibilidade de opiniões e *inputs* dos outros não são apenas aceitáveis, mas muitas vezes exigidas. Há alguma justificativa para essa tendência, como mostrado em muitos casos em que o *Twitter*, por exemplo, tem sido um meio eficaz para disseminar informações úteis e para ajudar indivíduos a se engajarem e contribuírem para o desenvolvimento social útil e ações comunitárias.

No entanto, para fins de aprendizado acadêmico, as mídias sociais “dois pesos, duas medidas” contribuem para uma experiência de aprendizado de qualidade, ou mesmo aceitável? A resposta para isso é um trabalho em andamento. A *Wikipédia* é um bom exemplo. A opinião atual diz que a *Wikipédia*, antes desprezada pelos acadêmicos, se tornou e está se tornando mais aceitável. Enquanto a palavra de

ordem sobre seu uso permanece, sensatamente, “use o senso crítico”, a aceitação da *Wikipédia* por acadêmicos respeitáveis aumentou nos últimos anos. E embora o fato da falta de revisão por pares ainda ser um problema citado como um fator contra sua credibilidade, o argumento mais uma vez se resume a uma visão de abertura:

A abertura da *Wikipédia* é instrutiva de outra forma: ao clicar nas guias que aparecem em todas as páginas, o usuário pode facilmente rever o histórico de qualquer artigo, bem como discussões contínuas de contribuidores e, às vezes, debates acirrados sobre seu conteúdo, que oferecem informações úteis sobre as práticas e os padrões da comunidade que é responsável por criar essa entrada na *Wikipédia*. (Em alguns casos, os artigos da *Wikipédia* começam com contribuições iniciais de amadores apaixonados, seguidas por contribuições de acadêmicos/pesquisadores profissionais que têm peso sobre as versões “finais”. Aqui é onde a parte contestada do material se torna mais proveitosamente evidente.) Em um ambiente aberto, tanto o conteúdo quanto o processo pelo qual ele é criado são igualmente visíveis, possibilitando, assim, um novo tipo de leitura crítica — quase uma nova forma de alfabetização — que convida o leitor a participar da consideração de qual informação é confiável e/ou importante. (BROWN; ADLER, 2008).

De maneira semelhante, alguns periódicos de ciências estão praticando um novo tipo de abertura, segundo a qual todas as revisões e entradas de uma peça publicada são capturadas à medida que a peça potencialmente cresce e muda de forma em resposta ao feedback dos leitores. Não há mais revisões cegas: os autores e leitores estão expostos um ao outro. Qual será o efeito desse nível de transparência no mundo tradicionalmente “fechado” da academia e nas

formas tradicionais de avaliação?

6.2 A Face Mutável da Avaliação no Mundo Aberto

Às vezes não encontramos indicações de mudança onde pensamos que deveríamos. Uma varredura das apresentações em uma recente conferência internacional de aprendizagem aberta promovendo “educação aberta para um mundo multicultural” (OCW CONSORTIUM GLOBAL CONFERENCE, 2014) revelou apenas uma menção à palavra “avaliação” — e isso foi uma referência à avaliação de necessidades, que não é o tipo de avaliação em torno da qual a questão central da avaliação da aprendizagem aberta está centrada. (Nessa conferência, a trilha pedagógica foi composta por 24 apresentações, mas, na pedagogia, parece que nenhuma apresentação explorou a questão efetiva da avaliação na aprendizagem aberta. Políticas, pesquisa e tecnologia e disseminação de conhecimento compuseram as outras trilhas.)

No entanto, as forças descritas nas seções anteriores continuam a bater nas paredes da academia. À medida que o mundo online do ensino superior muda ou contempla a mudança, também ocorre a natureza da avaliação nesse mundo. A discussão anterior identificou várias forças globais no âmbito da educação que exigem mudanças nas áreas e nos processos tradicionais. Alguns princípios básicos relativos à análise e avaliação permanecem claros: (a) as instituições formais de certificação continuarão a proteger zelosamente seu território de avaliação, no interesse da qualidade e da reputação; (b) a tendência de abertura e

popularização da “voz” — uma tendência instigada e espalhada pelo mundo online — continuará a encontrar novas manifestações em todos os cantos da educação; (c) a tendência associada do construtivismo, como uma abordagem de aprendizagem na educação ocidentalizada, apoia a noção de “voz” e fala sobre o interesse e o valor da autenticidade — na aprendizagem e na avaliação.

Dado que a aprendizagem online ocorre a distância, com os alunos separados dos professores e envolvidos em processos de aprendizagem que são mediados por meio da tecnologia, como a avaliação pode ser viável? De uma abordagem construtivista, centrada no aluno, a resposta é autenticidade. No ensino superior, a autenticidade é definida na avaliação como “conectada às circunstâncias da vida, às estruturas de referência e aos valores dos adultos” (WLODKOWSKI, 2008, p. 313) e é valorizada como um fator chave em bons protocolos de avaliação.

A aplicação de estratégias autênticas de avaliação para ambientes de aprendizagem online pode servir como um fator saliente na distinção entre estratégias de avaliação presencial e estratégias de avaliação a distância. Embora tenhamos afirmado anteriormente que não deve haver diferença filosófica no papel da avaliação entre ambientes online e presencial, o fator “não consigo te ver” mencionado acima é problemático para muitos educadores. Considere que a preocupação mais comum levantada sobre a avaliação na aprendizagem a distância é se ela permite ou não maior grau de desonestidade acadêmica. Provas e problemas antigos

e enfadonhos, testes de múltipla escolha mal formatados e técnicas de avaliação mecânicas — em outras palavras, materiais de avaliação não autênticos, que não solicitam que o aluno se relacione de forma pessoal ou sustentada com o material disponível — têm maior probabilidade de estimular e possibilitar a cola, seja na avaliação presencial ou a distância. Como Ferriman (2013) aponta,

qualquer um que queira colar encontrará uma maneira de fazê-lo, seja em um curso online ou em uma sala de aula normal. Embora não possa ser completamente controlado, você tem algumas estratégias disponíveis que diminuem a probabilidade de colar — ou pelo menos desestimulá-la, tornando a vida um pouco mais difícil.

Embora o “tornando a vida um pouco mais difícil” de Ferriman refira-se a uma infinidade de ferramentas tecnológicas e softwares projetados para supervisionar a realização de testes computadorizados, também deve se referir ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação autêntica. É claro que existe uma diferença disciplinar entre o que é possível e prático para tornar a avaliação menos falível. As ciências são mais propensas a adotar soluções técnicas para resolver problemas de honestidade acadêmica; as ciências sociais e humanas vão, ou deveriam, em mais casos, recorrer a avaliações autênticas. Dito isso, as tentativas de automatizar os instrumentos de avaliação de ciências sociais e humanidades continuam, embora os recentes desenvolvimentos de empresas de *software* para replicar o toque “humano” tenham sido amplamente criticados por seu baixo desempenho e sua baixa suscetibilidade a serem

aceitos por aprendizes experientes (SANDS, 2014).

A “Declaração Consultiva” da UNESCO de 2016 classificou a fraude acadêmica como corrupção (DANIEL, 2016). Na declaração consultiva, Sir John Daniel delineou várias áreas com questões de integridade que, além da avaliação, incluíam pesquisa, certificação, publicações, ação docente e ensino superior em geral. Curiosamente, as áreas de avaliação destacadas no relatório se concentram principalmente em avaliações tradicionais, como provas, e a má conduta que pode ocorrer nesse tipo de avaliação. Não há menção à autenticidade

6.3 Criando Autenticidade na Avaliação

Existem várias maneiras de criar autenticidade na aprendizagem e na avaliação. Refletindo o significado da avaliação autêntica — aquela que é “conectada às circunstâncias da vida, às estruturas de referência e aos valores dos adultos” (WLODKOWSKI, 2008, p. 313) —, os educadores podem criar ferramentas de avaliação que ofereçam aos alunos a oportunidade de relacionar seu aprendizado sobre assuntos e problemas da vida real.

A aprendizagem em serviço, por exemplo, oferece um tipo de aprendizado que está localizado em tempo real e é visto por alguns como uma solução para as fraquezas percebidas nos sistemas educacionais atuais (BOK, 2006). Apesar de as oportunidades oferecidas pela aprendizagem em serviço não perpassarem especificamente para o aprendizado online, a filosofia e a prática podem ser facilmente incorporadas em disciplinas ou cursos online.

Os *badges* oferecem outra abordagem para uma avaliação autêntica, firmemente enraizada no mundo online. A criação e implementação de *badges* como um meio de avaliação foi iniciada pela Mozilla em 2010 a partir de uma provável orientação comercial. Entretanto, desde aquela época, em conjunto com as muitas outras iniciativas abertas em jogo em locais educacionais e privados, a sua aplicação à aprendizagem continua a ganhar ímpeto. Como descrito a seguir, em um discurso do Secretário de Educação americano Arne Duncan, em 2011, os *badges* podem representar engajamento, colaboração e inclusão; em suma, os *badges* podem refletir a autenticidade na aprendizagem.

Os *badges* podem ajudar a envolver os alunos no aprendizado e ampliar os caminhos para que os alunos de todas as idades adquiram e demonstrem — além de documentar e exibir — suas habilidades [...]. Os *badges* podem ajudar a acelerar a mudança de certificados que simplesmente medem o tempo sentado, para aqueles que medem com mais precisão a competência. [...] e *badges* podem ajudar a explicar a aprendizagem formal e informal em diversos contextos. (DUNCAN, 2011).

A Mozilla fez seu primeiro lançamento de *badges* na 10ª Conferência Internacional de ePortfolios e Identidade em Londres, em julho de 2012. A apresentação enfocou o que Sullivan (2013, p. 1) descreve como “usos mundanos” de *badges* digitais como “adesivos motivacionais para engajamento e encorajamento” (como o reconhecimento por se logar a um site de ajuda para lição de casa 30 dias em sequência)⁸. No entanto, como ela reconhece, os *badges*

⁸ Os representantes da Mozilla Open Badge, Carla Casilli e Doug Belshaw, dos EUA e do Reino Unido, respectivamente, fizeram a apresentação. Na época, a resposta esmagadora dos delegados à

também “têm o potencial para um uso maior e mais amplo por indivíduos em múltiplos ambientes de aprendizagem para criar retratos de habilidades e conhecimentos mais abrangentes do que um certificado ou uma nota em boletim pode capturar” (SULLIVAN, 2013, p. 2).

O futuro dos *badges* digitais é incerto, mas a literatura recente reforça a afirmação de que estão claramente ganhando impulso em comunidades de aprendizagem em todo o mundo (LINDSTROM; DYJUR, 2017). Se os *badges* estão ganhando impulso e continuam a fazê-lo, é por causa da transparência dos padrões — como data de emissão, instituição que o *badge* e demonstração de resultados de aprendizagem — para todas as partes envolvidas na transação de ensino e aprendizagem, e porque a transparência dos padrões capacita os alunos com maior controle na exibição digital de suas realizações e no compartilhamento de seu desenvolvimento profissional com outros (LINDSTROM; DYJUR, 2017).

Existe a oportunidade de os *badges* encontrarem seu lugar na educação superior e na prática de avaliação porque dividem o aprendizado em partes, exigem que os alunos demonstrem o domínio dos resultados e possuem algum nível de utilidade prática para capturar e relatar esse termo indefinido — aprendizagem ao longo da vida. Hensiek et al (2017) observaram em sua pesquisa que *badges* digitais e diretrizes de avaliação foram criados e comunicados aos alunos em um curso prático de graduação

noção foi “Uma ótima ideia [...] mas como se integrará aos paradigmas tradicionais de avaliação?” Essa ainda é a questão.

em química. Nos vídeos que os alunos enviaram para avaliação, eles declararam seus nomes, mostraram o rosto e as mãos e depois fizeram uma tarefa, como tirar uma foto em *close-up* na calibração de um equipamento de laboratório. Exames no meio do semestre sobre como usar o equipamento demonstraram que entre 74% e 95% dos estudantes que receberam seu *badges* responderam às perguntas de uso do laboratório corretamente e, ao mesmo tempo, economizaram US\$ 3.200,00 em custos com equipamentos — duas maneiras muito diferentes de provar que os alunos dominaram com mais eficiência os resultados de aprendizagem do uso seguro e eficaz de equipamentos de laboratório.

Qual é a lição aqui? À medida que o uso de *badges* digitais aumenta, pode ficar claro quando e onde são mais eficazes para influenciar o envolvimento e a motivação dos alunos. Harmon e Copeland (2016) concluíram que os estudantes de um curso de administração de biblioteca pública não se impressionaram com a experiência de *badges* e não planejaram persegui-los como uma forma de desenvolvimento profissional. Essa constatação confirma que os *badges* digitais podem não ser tão eficazes como um simples “acréscimo”, mas podem precisar ser incorporados a mudanças mais profundas e fundamentais no design instrucional (STETSON-TILIGADAS, 2017). As taxonomias de *badges* (MCDANIEL, 2016) e *badges* digitais possuem uma grande sinergia com os ambientes de aprendizagem baseados em jogos digitais e podem contribuir para

oportunidades de avaliação autêntica por meio dessas mídias. Outra pesquisa sugere que receber *badges* pode ser um preditor significativo da autoeficácia do estudante e, portanto, do desempenho do aprendizado (YANG; QUADIR; CHEN, 2016), permitindo que professores em ambientes online identifiquem prontamente quais alunos têm menos autoeficácia e podem exigir maior encorajamento.

Casilli e Hickey (2016) apresentaram dois argumentos fortes que indicam que os *badges* podem se tornar uma característica mais proeminente no cenário de avaliação. A primeira é que os *badges* digitais fornecem uma oportunidade para as escolas gerarem mais reivindicações de aprendizado dos alunos, com mais evidências para apoiar essas afirmações. Em segundo lugar, os *badges* digitais aumentam a transparência da prática de avaliação e, por meio da transparência dos *badges* — que inclui metadados, avaliações e artefatos —, é possível que a importância das formas convencionais de registro do desempenho do aluno, por exemplo, boletins, onde não há evidência de apoio da aprendizagem do aluno, possa diminuir. Os defensores dos *badges* querem que pensemos assim, mas a única coisa que sabemos sobre o futuro, com certeza, é que somos incapazes de prever com precisão. No entanto, ao longo do tempo, tanto os educadores quanto as instituições que quiserem experimentar esses conceitos arrojados avançarão em direção ao desenvolvimento de melhores sistemas de *badges* que serão autenticamente significativos e aceitáveis

para educadores, alunos e possíveis empregadores.

Sullivan (2013, p. 8) também vê a noção de *badges* digitais como “parte desse ecossistema mais amplo e em mudança de aprendizado e de avaliação”, que este capítulo classificou como movimento aberto. Os conceitos emergentes de abertura e a mudança para o *e-learning* no ensino superior criaram um ambiente fértil para potencial sinergia entre autenticidade e avaliação.

6.4 Considerações Finais

A discussão deste capítulo abrangeu o estado atual e as tendências no mundo da educação superior online, acessando a literatura clássica no campo, além dos desenvolvimentos mais recentes em várias publicações online diárias. De acordo com a tendência da educação “aberta”, assim como a rapidez da mudança em um mundo em rede, tais fontes (por exemplo, o *Chronicle of Higher Education*) estão se tornando mais aceitáveis para os estudiosos, da mesma forma que a *Wikipédia* ganhou lentamente alguma credibilidade na academia. Sobre “abertura”, citamos aqui Biswas-Diener e Jhangiani (2017, p. 6), editores de uma publicação recente sobre esse tema, que escreveram em sua introdução:

Educação aberta, ciência aberta, acesso aberto e pedagogia aberta são novos fenômenos. São imperfeitos, e muitos desafios ainda precisam ser superados. No entanto, à medida que o movimento aberto amadurece e ganha ímpeto, e à medida em que as questões que ele coloca se tornam cada vez mais sutis, as fronteiras do movimento continuam a se expandir. O movimento aberto representa [...] uma promessa otimista para o futuro,

assim como uma miríade de ferramentas e estratégias práticas para o presente.

Mas e a avaliação? Estas coisas nós sabemos com certeza: avaliação significativa e avaliação de acompanhamento são partes críticas do ciclo de aprendizagem. A instituição requer, em última análise, avaliação; a avaliação também é valorizada pela sua contribuição para a evolução e melhoria dos processos de aprendizagem. A transição para uma aprendizagem aberta e a distância, especificamente online, mais acessível e flexível, deu origem a ferramentas de avaliação adaptadas e inovadoras. A “era do aberto” desafiou e testou as crenças tradicionais sobre ensino, aprendizagem e avaliação, e continua a fazê-lo em muitas frentes.

7 PLANEJANDO UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO – AUTENTICAMENTE

É inadequado, mas não raro, que os professores introduzam momentos de avaliação apenas no final de seus processos de planejamento. Também é lamentável que, muitas vezes, essas atividades sejam projetadas para outros fins que não o de enriquecer o aprendizado — por exemplo, fornecer dados de medição necessários a departamentos ou instituições.

Os leitores deste livro já sabem que apoiamos uma abordagem construtivista, que enxerga a avaliação e as ferramentas que a moldam não apenas como oportunidades de interação entre alunos e professores, ou entre os alunos, mas também para elevar o desenvolvimento e a aprendizagem. Para esse fim, uma estratégia de avaliação faz parte integrante do processo de planejamento do curso desde o seu início. Vamos discutir a avaliação nos sentidos de *assessment* e *evaluation* neste capítulo; embora o nosso foco principal tenha sido *assessment* e como criar oportunidades autênticas, nas quais os alunos possam se envolver, *evaluation* é geralmente um imperativo no aprendizado formal.

No ciclo de aprendizagem diagramado no Capítulo 1 (Figura 1.2), quatro estágios são apresentados em um desenho circular. A noção de circularidade implica em um processo contínuo e interminável, uma visão do design que apoiamos. Se assumirmos que a gênese de um curso começa com uma ideia de conteúdo, impulsionada, é claro, pela

necessidade — “Vamos oferecer um curso sobre a história da música na Inglaterra nos tempos medievais!” —, então a atenção para a avaliação seguirá imediatamente em cada etapa subsequente: resultados, estratégias e a avaliação efetiva do curso.

7.1 Resultados da Aprendizagem: planejamento da autenticidade em ambientes integrados de aprendizagem

Os resultados da aprendizagem sofrem frequentemente em relação à reputação, acusados de abrigar origens behavioristas ou de serem reducionistas e controladores (DRON, 2007). Em tempos mais orientados para o comportamento, um resultado de aprendizagem bem escrito era um item muito demorado e mecânico. Compreendia três partes: comportamento do aluno, cujas habilidades ou cujos conhecimentos adquiridos eram demonstrados por meio da ação; condições de desempenho, em que as circunstâncias da aprendizagem ou ação foram descritas (por exemplo, em uma apresentação oral); e critérios de desempenho, nos quais o comportamento foi comparado a um padrão, por exemplo, um padrão da indústria.

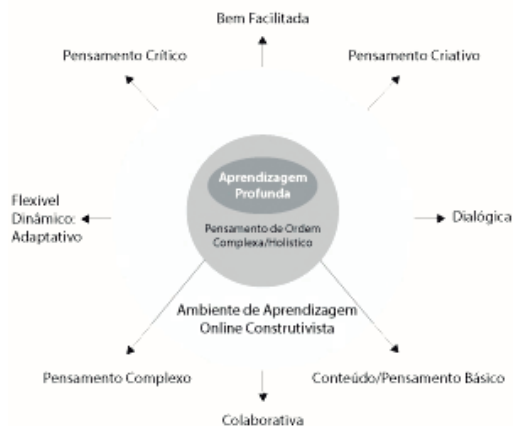
No entanto, ao longo do tempo, os resultados sustentados por fortes pontos de vista behavioristas caíram em descrédito e evoluíram para formatos menos árdus, menos focados em mensuração, que sugerem mais orientação do que medição, adotando qualidades do tipo seguir o caminho em vez de pular direto. Os “resultados expressivos” de Eisner (1994) são projetados para acomodar o aprendizado ativo e o conhecimento tácito (POLANYI, 1966; WENGER, 1998)

e permitem mais criatividade e aprendizado exploratório, diferenciando-se do que era praticado anteriormente, seguindo o modelo de Mager (1997).

Os resultados da aprendizagem dos dias atuais estão desfrutando de um ressurgimento da popularidade na medida em que as instituições buscam formas de estabelecer sua integridade e suas responsabilidades para com os alunos. Nos Estados Unidos, várias organizações de certificação operam regionalmente, cobrindo todo o país, examinando instituições de ensino superior em relação à existência de resultados de aprendizagem, avaliação alinhada e currículo integrado.

A Figura 7.1 captura e resume muito do material discutido nos capítulos anteriores deste livro. Como os resultados da aprendizagem contribuem para a efetivação da aprendizagem profunda e do pensamento crítico de ordem superior?

Figura 7.1 — Aprendizado profundo e pensamento holístico e de ordem superior. Um exemplo de um ambiente online integrado.



Fonte: Morrison (2007)

Consideramos os resultados de aprendizagem como fundamentais para a construção e a evolução de um ambiente de aprendizagem integrado. Por integração, queremos dizer que existe um estado de coerência, de alinhamento entre as partes curriculares e que as estratégias de ensino e de aprendizagem aplicadas usarão a participação ativa na aprendizagem e na interação, que serão facilitadoras da aprendizagem profunda e exigirão compreensão de conteúdo de ordem superior, assim como a construção ativa do conhecimento (MORRISON, 2007, p. 107). A incursão inicial na dinâmica de ensino e aprendizagem implica em uma clara delimitação dos resultados da aprendizagem.

Costa e Garmston (apud ZIMMERMAN, 2013) desenvolveram um modelo de cinco níveis de resultados de aprendizagem que refletem níveis cada vez maiores de conhecimento e desempenho potencial, variando muito além da concepção comportamentalista de resultados básicos de aprendizagem técnica ou mecânica. Os resultados de Costa e Garmston abrem a porta para um desempenho autêntico nos domínios cognitivo, afetivo e social.

Em ordem ascendente de cognição, expectativa e “maturidade”, sua hierarquia de resultados é descrita a seguir:

- a) **atividades** — os resultados da atividade perguntam: “O que eu quero que os alunos façam?” e “O que os alunos farão quando atingirem esses resultados?” A ênfase está no fazer;
- b) **conteúdo** — os resultados de conteúdo perguntam:

“Quais conceitos ou entendimentos eu quero que os alunos saibam e como eles vão me mostrar que conhecem?” A ênfase está no saber;

- c) **processos** — os resultados do processo perguntam: “Que processos eu quero que os alunos desenvolvam e como eles podem me mostrar que estão desenvolvendo esses processos?” A ênfase está no experimentar, no praticar e em “aplicar processos cognitivos [...] pensar de forma criativa e crítica.” (MORRISON, 2007, p. 110);
- d) **disposições** — os resultados da disposição perguntam: “Que hábitos eu quero que os alunos desenvolvam e como posso ajudá-los em seu desenvolvimento? Como eles podem me mostrar que estão se desenvolvendo apropriadamente?”;
- e) **estados mentais** — os resultados do estado mental perguntam: “Em qual dos cinco estados mentais (eficácia, flexibilidade, habilidade, consciência e interdependência) eu quero que os alunos se tornem mais proficientes e como posso ajudá-los para esse objetivo?” (ZIMMERMAN, 2013, p. 87).

A hierarquia de domínios aqui é clara, pois aumentam as expectativas do desempenho dos aprendizes do “fazer” básico, passando pelo conhecimento e pela aplicação, até o desenvolvimento da capacidade de transferência de habilidades, chegando ao conhecimento e ao aprendizado

continuados (resultados de disposição) e, finalmente, resultados estatísticos, representativos da mais alta ordem de resultados que enfatizam não apenas a cognição, mas os relacionamentos, a tomada de decisões, a ética e o comportamento autêntico.

Abastecido com essa gama de possíveis resultados de aprendizagem, os designers de cursos (que podem ou não ser aqueles que ministrarão o curso) começam a moldar a forma do curso. Trabalhando no início do processo com a noção de avaliação iminente, as questões relevantes são colocadas:

- a) o que eu quero que os alunos saibam?
- b) o que deve ser avaliado?
- c) por que é importante que isso seja avaliado?
- d) o que deve ser discutido? Como deve ser discutido?
- e) quais abordagens, estratégias e instrumentos fornecerão a melhor oportunidade de avaliação?
- f) como os instrumentos ou procedimentos de avaliação refletem os resultados do curso?
- g) quando deve ocorrer a avaliação?
- h) como os alunos serão informados sobre as próximas avaliações?
- i) que tipo de *feedback* beneficiará melhor os alunos?
- j) como e quando esse *feedback* será devolvido aos alunos?

Agora, vamos analisar um ambiente online integrado, conforme mostrado na Figura 7.1. Para que os componentes

do modelo contribuam para o objetivo final da aprendizagem integrada, a abrangência e a flexibilidade dos resultados de aprendizagem, conforme descrito anteriormente, podem ser utilizados na construção de uma estratégia de avaliação. Morrison (2007), baseando-se no pressuposto da pedagogia construtiva no ensino e na aprendizagem online, defende a erradicação dos limites e do pensamento compartimentado, que tolerou a segmentação do conhecimento em partes discretas, que a estrutura institucional e nós (como pessoas institucionais) manejamos mais facilmente. Por exemplo, as instituições tendem a encaixotar o conhecimento em cursos que perpetuam o mito de que o conhecimento pode ser ordenadamente separado, definem livros didáticos como fontes singulares de conhecimento e talham os departamentos com algumas áreas de conteúdo ou disciplinares, mas não outras. Em relação à aprendizagem, Morrison (2007, p. 115) sugere que “quebrar as barreiras entre as áreas de conhecimento, desafiar o conceito de disciplinas e criar oportunidades para acadêmicos e estudantes entenderem os pontos de intersecção entre suas disciplinas” nos ajudará a avançar para uma compreensão do conhecimento como um todo conectado ou uma série de partes que *não* são independentes.

Muitos professores que desenvolvem seus próprios cursos confundem os resultados da aprendizagem com os tópicos. Com uma compreensão mais precisa dos resultados de aprendizagem e suas contribuições, em potencial para o currículo e a avaliação do curso, o palco está montado para

a escolha do design e dos recursos apropriados do curso e da interação com o material, as atividades e a avaliação.

7.2 O Plano de Avaliação

Ao desenvolver um curso, é melhor começar no final com os resultados da aprendizagem [...] É essencial ser o mais claro possível na redação de declarações de resultados, pois formarão a base da avaliação do aluno e do design geral do curso, e, assim, servirão ao objetivo principal de promover a aprendizagem profunda do aluno. (DIAMOND, 2008 apud ASCOUGH, 2011, p. 48).

Mas por onde começar? Apesar do ceticismo e da dificuldade percebida em relação à atribuição de notas às tarefas, continua sendo verdade que as notas são extremamente importantes e motivadoras para os alunos (WLODKOWSKI, 1999). As notas podem fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso na instituição e em futuros estudos, no trabalho e na vida. Sua importância não pode ser subestimada.

No sentido de “design reverso”, seguindo a recomendação dos designers de trabalhar de fora para dentro, do resultado final desejado para o início do processo de aprendizagem, sugerimos que as atribuições que serão avaliadas para as notas sejam desenvolvidas primeiro. Esses “marcadores” servirão como diretrizes para o desenvolvimento subsequente de atividades e outros tipos de avaliação formativa que conduzirão os alunos à obtenção de notas.

Desenvolver tarefas ou atividades com atribuição de notas depende dos resultados desejados que estão

impulsionando a forma e o ritmo do curso. Quais são os tópicos mais importantes? Como você chegará lá? Que atividades sequenciais levarão às questões mais difíceis e complexas? Quanto tempo isso vai levar? Você é exigido pelo seu programa ou instituição para definir uma prova final? Você deve alocar uma porcentagem da nota total para uma prova apenas, ou para uma prova e um teste, ou ainda uma prova de meio do semestre?

Cada instituição ou programa definirá seus requisitos para avaliação. Talvez você tenha a sorte de *não* ter que trabalhar dentro de uma estrutura assim designada, e, nesse caso, com uma consideração cuidadosa, pode construir suas próprias estratégias de avaliação. O intervalo e as variações aqui são infinitos, como qualquer pesquisa em cursos online irá mostrar. A seguir são fornecidos alguns exemplos de currículos selecionados aleatoriamente em ofertas de cursos online em universidades canadenses.

Curso 1: Comunicação, primeiro ano

Resultados/Objetivos

Apresentar uma história geral das tecnologias de mídia e comunicação, enfatizando sua centralidade na vida social, política, cultural e econômica.

Aumentar a conscientização sobre a importância da comunicação mediada na vida diária.

Introduzir os alunos no campo dos estudos de comunicação, com particular ênfase em conceitos básicos, termos-chave e teorias, bem como a sua relação com outras disciplinas nas ciências humanas e sociais.

Avaliação

Projeto: 15% (semana 6)

Exame no meio do curso: 20%

Bibliografia comentada e apresentação da tese: 25%
(semana 10)

Exame final: 25% (no final do curso)

Participação tutorial: 15% (durante o curso)

Curso 2: Estudos Femininos, segundo ano**Resultados/Objetivos**

Entenda, parafraseie e avalie os principais argumentos acadêmicos. Identifique e explique os fatores que moldam a participação das mulheres em áreas baseadas em tecnologia.

Use bolsas para avaliar as discussões populares de gênero e tecnologia.

Explique como as metáforas de gênero na ciência e na medicina moldaram o desenvolvimento de tecnologias sexuais e reprodutivas.

Construa seus próprios argumentos coerentes sobre as relações entre gênero e tecnologia. Escreva com mais clareza e articule melhor seus pensamentos.

Avaliação

Reflexão crítica: 20% (semana 7)

Discussão online: 15% (semanas 4 a 8)

Apresentação de pôster: 20% (semana 9)

Atividades de sala de aula invertida: de 15% a 30%
(semana 10, semana 11)

Trabalho final de pesquisa/projeto: 30% (no final do curso)

Curso 3: Filosofia, terceiro ano**Resultados/Objetivos**

Expresse os princípios básicos das principais teorias éticas e seja competente para discutir os pontos fortes e fracos dessas teorias.

Familiarize-se com as principais questões éticas da bioética contemporânea e seja capaz de se envolver criticamente com material em áreas da bioética.

Avaliação

Três testes com tempo para conclusão, cada um valendo 25% da nota final, e cada um consistindo em 15 perguntas de múltipla escolha ou de resposta curta.

Trabalho final composto por duas breves perguntas abertas, cada uma valendo 12,5% da nota final.

Curso 4: Ciência Política, pós-graduação**Resultados/Objetivos**

Compreender como funciona o sistema de saúde canadense e identificar os principais debates e questões políticas em torno da prestação de cuidados de saúde.

Ser capaz de descrever várias opções de políticas e analisar as vantagens e desvantagens de cada uma delas.

Compreender o contexto político subjacente a essas alternativas políticas, assim como compreender como os obstáculos políticos podem minar os objetivos políticos construtivos.

Avaliação

Apresentação para a turma: 20%

Resumo da política: 30% (semana 8)

Artigo de pesquisa: 30% (no final do curso)

Presença e participação: 20%

Curso 5: Educação, pós-graduação

Resultados/Objetivos

Compreender as origens da prática moderna da educação.

Elaborar uma declaração de missão pessoal bem fundamentada referente à prática da educação de adultos.

Considerar reflexivamente as dimensões individuais e sociais da aprendizagem de adultos.

Tomar uma posição ponderada sobre a filosofia e as práticas da aprendizagem auto-dirigida.

Compreender os diferentes pontos de vista da aprendizagem social atual na disciplina.

Identificar diferentes abordagens para a aprendizagem emancipatória e elaborar argumentos sólidos para uma visão particular.

Compreender a natureza da sociedade da aprendizagem e da pedagogia pública para o nosso tempo.

Avaliação

Diário de aprendizagem: 25% (final do curso)

Ensaio reflexivo: 20% (semana 4)

Texto argumentativo: 20% (semana 9)

Projeto em grupo: 20% (semana 12)

Participação: 15% (contínua)

Como observado ao longo deste trabalho, nosso propósito não tem sido orientar os leitores no desenvolvimento de instrumentos avaliativos, como

testes e provas. Embora reconheçamos que esses tipos de ferramentas sejam necessárias para determinar o desempenho em muitas situações, nos concentramos em ferramentas para um aprendizado autêntico que, com mais frequência, nas ciências sociais e humanas, assumem a forma de ensaios, artigos e projetos.

A partir do material dos cursos, não podemos presumir compreender a lógica do plano de avaliação delineado em cada curso. No entanto, há uma série de perguntas que deveriam e podem ter sido feitas quando esses cursos e suas avaliações estavam sendo elaboradas.

Curso 1: Comunicação, primeiro ano

Perguntas:

- a) como o projeto é construído?
- b) é desenvolvido individualmente ou em grupo?
- c) quais foram os parâmetros do projeto em relação aos tópicos?
- d) os tópicos do projeto refletiram o conteúdo das primeiras semanas do curso?
- e) quais são os parâmetros da bibliografia comentada?
- f) com que tópico/tema os itens bibliográficos se relacionam?
- g) é um exercício para habilidades de pesquisa ou para aquisição de conhecimento de conteúdo?
- h) existe um momento no curso para usar ainda mais as descobertas bibliográficas?
- i) por que uma apresentação de tese? Pretende-

se abranger a área de pesquisa apresentada na bibliografia?

- j) onde é que a avaliação de habilidades de pensamento analítico e crítico, como indicado nos resultados de aprendizagem, ocorre?

Suposições:

- a) o exame de meio de curso cobrirá o material apresentado até o momento;
- b) o exame final abrangerá material de todo o curso ou material apresentado desde o meio do semestre.

E se?

- a) o projeto fosse programado para mais tarde no curso, quando os alunos se sentiriam mais à vontade uns com os outros?
- b) a bibliografia e a apresentação de tese fossem preparatórias para um trabalho que exigisse os dois *inputs*?

Observação

Parece não haver conexão entre as atividades de avaliação.

Curso 2: Estudos Femininos, segundo ano

Perguntas:

- a) as apresentações de pôsteres são colaborativas ou baseadas em grupo?
- b) quais são os parâmetros ou as diretrizes para os tópicos do pôster?
- c) as apresentações de pôsteres provocam discussões online? Questionamentos?

- d) que caminho para discussão e interação é fornecido por semana, *além* das semanas 4 a 8?
- e) o que está sendo avaliado nas semanas 10 e 11 durante as aulas “invertidas”?
- f) onde estão as oportunidades de colaboração e trocas?
- g) que preparação foi feita para o amplo trabalho final? Ele se baseia no tema do pôster ou em algum aspecto das atividades da sala de aula?

E se?

- a) houvesse um fórum para discussão nas semanas de 1 a 3?
- b) as atividades da sala de aula invertida e o trabalho/projeto final fossem integrados de alguma forma?

Observação

O Curso 2 tem uma variedade diversificada de atividades que parecem bem equilibradas. Essa natureza das atividades de sala de aula invertida é crítica, pois ocupam quatro semanas aproximando-se do final do curso. Esperamos que ofereçam oportunidades de discussão, troca e interação.

Curso 3: Filosofia, terceiro ano

Perguntas:

- a) como os testes são inseridos no curso? Qual porcentagem de conteúdo cada um “reflete”?
- b) quão inclusivas ou restritivas são as breves perguntas discursivas, cada uma valendo 12,5%?

- c) onde está a discussão aludida nos resultados?
- d) onde os alunos estão expostos ao envolvimento crítico com os materiais mencionados nos resultados?
- e) onde os alunos têm a oportunidade de demonstrar sua competência crítica?

E se?

- a) o material que está sendo avaliado em três testes programados fosse avaliado em três artigos curtos que focalizassem atentamente o material que o professor considerou necessário para realizar a avaliação?
- b) um exame no meio do curso substituísse os testes — se avaliar desta maneira fosse considerado vantajoso?
- c) fosse introduzido um fórum para permitir que os alunos se envolvessem uns com os outros em função de temas ou tópicos importantes do curso?

Observação

O Curso 3 não permite, de acordo com as informações descritas no site da universidade, nenhuma interação entre os alunos. Não oferece recompensa ou motivação para os alunos colaborarem ou aprenderem criativamente uns com os outros. Não parece construtivista na abordagem. Parece ser baseado em conteúdo.

Curso 4: Ciência Política, pós-graduação

Perguntas:

- a) qual é a base para a apresentação? Individual ou

- em grupo?
- b) quando é a apresentação?
 - c) a apresentação prepara os alunos para suas principais tarefas?
 - d) os tópicos de apresentação são atribuídos ou escolhidos? Eles emergem dos tópicos do curso?
 - e) o comparecimento é diferenciado da participação?
Como a presença online é monitorada e avaliada?

Suposições:

- a) ambas as atribuições de peso são partes integrantes da intenção do material do curso, conforme descrito nos resultados seus resultados;
- b) o peso acima do usual (15% é considerado “usual”) para o comparecimento e a participação implica em muitas oportunidades para interação e discussão dos alunos.

Curso 5: Educação, pós-graduação

Diário de aprendizagem: 25% (final do curso)

Ensaio reflexivo: 20% (semana 4)

Texto argumentativo: 20% (semana 9)

Projeto em grupo: 20% (semana 12)

Participação: 15% (contínua)

Perguntas:

- a) quais são os parâmetros para o projeto em grupo?
- b) os tópicos do projeto são atribuídos ou escolhidos?
- c) por que o diário de aprendizagem tem mais peso do que o texto argumentativo?
- d) os alunos se envolveram suficientemente em

práticas reflexivas para produzir um artigo reflexivo até a semana 4?

Suposições:

- a) o diário de aprendizagem é uma atividade inclusiva e abrangente;
- b) a rubrica do diário de aprendizagem descreve a necessidade de pensamento crítico.

E se?

- a) houvesse menos ênfase no trabalho reflexivo?

7.3 Determinando Autenticidade e Engajamento

Como a autenticidade pode ser introduzida em cada um desses cursos e suas atribuições? Como o engajamento entre os alunos pode ser estimulado para que o conhecimento possa ser compartilhado, integrado, elaborado e construído de maneira construtivista? Nossa advertência aqui é que selecionamos aleatoriamente esses cursos como exemplos; não ponderamos a estrutura da avaliação em cada curso. A diferença na abordagem filosófica evidenciada por essas estruturas de avaliação deve ser evidente para os leitores. Ainda assim, todos os exemplos podem fornecer subsídios para contemplar a adição de estratégias e atividades para facilitar mais — quantitativa ou qualitativamente — momentos de aprendizagem autênticos e envolventes.

No curso de Comunicação, curso 1, quase metade das notas resultam de provas. O projeto, que vale apenas 15%, é provavelmente um exercício individual que pode proporcionar aos alunos a oportunidade de criar algo autêntico — isto é, valor na vida real para eles, de interesse

sustentado e, possivelmente, um tópico que poderia ser mais desenvolvido na atividade de bibliografia comentada. O segundo resultado de aprendizagem do curso 1, “aumentar a conscientização sobre a importância da comunicação mediada na vida diária”, abre a porta para a autenticidade de seus alunos. Além da participação tutorial, que, sem dúvida, dá aos alunos a chance de trazer a si mesmos e suas experiências para discussões e envolvimento contínuo com os colegas, o curso 1 não oferece outra oportunidade para uma avaliação autêntica. Embora seja possível que, em uma ou em ambas as provas do curso, haja perguntas que permitam aos alunos analisar, criticar ou aplicar experiências pessoais em suas respostas, é difícil estimular a autenticidade nesse tipo de situação restrita, pressionada pelo tempo e dirigida.

O curso 2, sobre estudos femininos, apresenta três resultados com os quais os alunos podem se engajar autenticamente (o primeiro, o terceiro e o quarto). Dada essa estrutura, o documento de reflexão crítica que os alunos produzem para a semana 7 poderia muito bem permitir que eles fizessem um estudo autêntico dos temas do curso, talvez refletindo sobre sua própria relação com a tecnologia, a ciência ou qualquer aspecto das relações de gênero nas áreas em exame. Se o documento de reflexão crítica fosse elaborado para desenvolver tópicos de discussão online das semanas 1 a 4, o alinhamento entre as tarefas e atividades aumentaria a oportunidade de os alunos construírem conexões de conhecimento e desenvolver um

interesse sustentado em uma área ou mais áreas do curso. Da mesma forma, a apresentação de pôster que se segue, especialmente se fosse organizada como uma atividade em grupo, poderia estrategicamente envolver alunos e tópicos na aprendizagem colaborativa. O mesmo poderia ser esperado das atividades de sala de aula invertida das semanas 10 e 11, embora não saibamos quais são elas.

E se o trabalho final é um esforço individual ou um esforço de grupo, tem o potencial de servir como uma peça fundamental ou uma expansão de um interesse anterior. Com peso de 30%, o trabalho final também é substancial o suficiente para abranger um tópico totalmente novo para exploração e ainda oferecer amplitude e profundidade para um estudo crítico ou aplicado. O curso 2 faz jus às suas expectativas de resultados, pois proporciona aos alunos uma ampla oportunidade de redação e desenvolvimento, com tempo suficiente entre as duas principais tarefas escritas para os alunos contemplarem o *feedback* de modo construtivo e aplicarem novos aprendizados ao projeto principal. Embora não saibamos quais atividades representarão a sala de aula invertida nas semanas 10 e 11, é possível que mais oportunidades de redação de menor intensidade estejam contidas nesse período de tempo.

O curso de filosofia, curso 3, em sua estrutura de avaliação parece ser muito tradicional e sugere que foi adaptado, sem muito design, de uma experiência de sala de aula presencial. Naquela sala de aula, supomos que pode ter havido alguma discussão entre os alunos e o professor, mas

é igualmente provável que tenha sido muito orientada para aulas expositivas. Não distinguimos, nesta versão online, qualquer consideração de pensamento construtivista que possa ser refletida em tarefas ou atividades que ofereçam aos alunos a oportunidade de se reunirem em situações de construção de conhecimento. Também não vemos a oportunidade de os alunos se envolverem profundamente na exploração dos conceitos do curso inseridos na investigação prolongada de tópicos, por meio de discussões e trocas em grupo, ou em projetos criativos. Testes e exames são mais propensos a avaliar a aprendizagem de superfície do que a aprendizagem profunda que os educadores construtivistas defendem (GARRISON; ARCHER, 2000; HILTZ et al, SWAN, 2006). Com a cautela de que nossos olhos observadores não podem conhecer a história desse curso com certeza, nos sentimos seguros ao dizer que não oferece oportunidade para uma avaliação autêntica.

É costume, nos trabalhos de pós-graduação em ciências sociais e humanidades, que as tarefas ofereçam oportunidades sólidas aos alunos para lidar com o conteúdo: longos artigos, amplos projetos, tarefas que habilmente desafiam os alunos a aplicarem suas habilidades de pesquisa, organização e redação no trabalho a ser feito. O curso 4, um curso de pós-graduação em ciência política, reflete um formato de nível de pós-graduação em seu plano de avaliação. No entanto, os resultados, baseados em conteúdo, não oferecem ou exigem, ostensivamente, nenhuma oportunidade para os alunos integrarem suas

próprias experiências com o material. Como adultos maduros (uma suposição), e cidadãos deste ou de outro país, é razoável esperar que os alunos tenham experiências com o sistema de saúde, que tenham obtido sucesso ou fracasso em seus vários campos de ação e que tenham opiniões e evidências históricas que poderiam fundamentar discussões sobre políticas, barreiras e qualquer número de “condições” no sistema de saúde.

De qualquer maneira, suas experiências serão de fato consideradas nos fóruns de discussão, independentemente da ausência de um resultado de aprendizagem que capte o valor ou a contribuição potencial dessa experiência. Como um exemplo da crítica anteriormente apresentada, o segundo resultado de aprendizagem: “Ser capaz de descrever várias opções políticas e analisar as vantagens e desvantagens de cada uma delas”, pode ser reformulado para: “Ser capaz de descrever várias opções políticas e analisar as vantagens e desvantagens de cada uma delas com referência à experiência dos cidadãos que vivenciam o sistema de saúde”.

O quinto e último curso escolhido para análise também é um curso de pós-graduação e claramente inspirado pela filosofia construtivista. Três dos seis resultados indicam um bom potencial para os alunos se envolverem autenticamente com o material do curso. Correspondentemente, três das cinco tarefas que exigem avaliação parecem acomodar as respostas dos alunos às suas experiências de aprendizado, presente e passado. Tanto o projeto em grupo

(20%) quanto a nota pela participação no fórum de discussão (15%) oferecem oportunidades para o trabalho de construção de conhecimento e colaboração.

Desses cursos online escolhidos aleatoriamente para análise, quatro em cinco estipulam de 15 a 20% para participação em discussões durante todo o curso. É provável que as discussões sejam facilitadas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, como o Moodle, com seu sistema de fóruns oferecendo uma base para discussão assíncrona. Como os alunos se qualificam para notas de participação na discussão? Como essas discussões podem promover a autenticidade? Qual é a relação entre comunidade e participação?

7.4 Comunidade e Participação

Os estudiosos da educação pesquisaram amplamente tópicos relacionados à participação, seus parâmetros, expectativas e protocolos (ANDERSON, 2003; CONRAD, 2014; HOLMBERG, 1986; KIRSCHNER; STRIJOS; KREIJNS, 2004; LEE et al, 2011; SWAN; SHEN; HILTZ, 2006; SWAN et al, 2007). O consenso entre os pesquisadores é que a participação é positiva: abre as portas para a troca crítica, quando adequadamente facilitada; aumenta a sociabilidade online e, ao fazê-lo, aumenta a sensação de satisfação em relação ao curso para a maioria dos alunos; e amplia, “civiliza” e democratiza o discurso. A participação também gera confiança (CHENG; NOLAN; MACAULAY, 2013), que é essencial para aprender a distância, quando os alunos não são capazes de realizar os tipos de avaliação

visual das pessoas que fomos treinados a fazer desde a infância. A participação na conversação online entre os alunos e o professor também oferece uma base simples para o aprendizado e a avaliação autêntica.

Schwier (2007), ao discutir os sentidos de pertencimento online relacionados à interação em termos de metáfora, concluiu que, apesar das complexidades da linguagem e da intenção metafórica, a noção de “comunidade” era adequada, na verdade superior, ao descrever o ambiente online. Partindo da discussão de comunidade de Selznick (1996) — que não surgiu de um ambiente virtual, mas sim de um ambiente tradicional “baseado em terra” —, Schwier cita seus sete elementos de comunidades: história, identidade, mutualidade, pluralidade, autonomia, participação e integração. Ao atualizar a lista de Selznick, Schwier (2007, p. 69) acrescenta a sua: uma orientação para o futuro, a tecnologia e a aprendizagem. No ambiente virtual de aprendizagem, a relação de participação para a comunidade pode não ser tão clara. No entanto, pesquisas demonstram que a participação de alunos em discussões e atividades online cria comunidade, e uma comunidade forte convida à participação (CONRAD, 2002, 2005).

Criar e manter um senso de comunidade na aprendizagem online tem sido amplamente reconhecido como crítico para a sensação de bem-estar e satisfação afetiva dos alunos, que são os dois fatores principais para o sucesso (AKYOL; GARRISON; OZDEN, 2009; CONRAD, 2005; GARRISON; CLEVELAND-INNES, 2005; ROVAI, 2002;

ROVAI; JORDAN, 2004; VELETSIANOS; NAVARRETE, 2012). Curiosamente, além dos muitos recursos acadêmicos disponíveis sobre esse tópico, a internet está repleta de sites “leigos” dos mundos empresarial, comercial, de autoajuda e de liderança.

É importante notar que a comunidade online é diferente da comunidade de investigação (CoI). A CoI, como discutido no Capítulo 1, propõe um modelo inclusivo para o ambiente de aprendizagem online, envolvendo três “presenças” fundamentais (de ensino, social e cognitiva) e sua interação. Tem sido discutido que o modelo CoI e sua filosofia construtivista subjacente cria um terreno fértil para a implementação de avaliações colaborativas, em grupo e de “aprendizagem profunda” no ensino superior. A comunidade online, por outro lado, refere-se a “um senso geral de conexão, pertencimento e bem-estar que se desenvolve ao longo do tempo entre membros de um grupo que compartilha propósito ou compromisso com um objetivo comum” (CONRAD, 2005, p. 1). Comunidade está associada a pertencimento, segurança, confiança: um lugar para reunir, trocar e compartilhar.

Os estudiosos da aprendizagem online passaram a compreender como o estabelecimento de um firme senso de comunidade entre os alunos contribui para o sucesso e/ou a satisfação de sua aprendizagem. Escrevemos “e/ou” porque as duas medidas são realmente diferentes. Dito isto, a comunidade é geralmente valorizada por sua contribuição para ambas. Mas como a comunidade figura na avaliação

online? Seu benefício é, sem dúvida, tacitamente entendido tanto por aprendizes online quanto por seus professores. Afirmar isso, como fazemos aqui, é o mesmo que explicar que podemos ficar firmes em solos sólidos, mas não podemos ficar firmes na areia movediça, o “óbvio”, como diriam alguns.

O modelo CoI de Garrison, Anderson e Archer (2000) visualiza o ambiente de aprendizagem online e mostra que os resultados esperados desse ambiente dependem da integração de suas três “presenças”, de tal forma que os alunos e professores juntos criem um ambiente de aprendizagem seguro — na verdade, *fechado*. Esse ambiente de aprendizagem fechado oferece não apenas intimidade acadêmica, mas também a segurança e o conforto para que os alunos compartilhem suas histórias, seus conhecimentos e, em muitos casos, confidências profissionais e pessoais, medos e esperanças. O ambiente está literalmente fechado. Os cursos em AVAs são protegidos por senha para que apenas os alunos registrados possam acessar os materiais do curso e toda a discussão que nele se desenvolve. Por trás das portas virtuais dos cursos online, o senso de comunidade, como definido acima, dá aos alunos a confiança para interagir confortavelmente com seus colegas. “O conforto dos alunos com o compartilhamento de experiências permitiu que eles se apoiassem e encorajassem uns aos outros enquanto trabalhavam para compreender e aprender uns com os outros” (KAYLER; WELLER, 2007, p. 140).

Os níveis de conforto dos alunos são expressos

de várias maneiras na discussão online. Curiosamente, muitos alunos expressaram aos autores, tanto formalmente (em diários de aprendizagem) como informalmente (em correspondência por e-mail), a importância de seu senso de conforto dentro da comunidade por sua habilidade e seu desejo de participar, ou o contrário. Os professores online podem observar com frequência a confiança e o nível de conforto dos alunos à medida que o curso avança. Os professores online também podem assistir a um aprendiz retroceder ou enfraquecer depois de experimentar algum tipo de negatividade online, de um desentendimento com outro aluno ou de uma postagem cuidadosa que não recebeu nenhuma aceitação do grupo. Há várias circunstâncias que podem fazer com que o nível de conforto de um aluno caia durante um curso.

Na maioria dos cursos online, uma nota avaliativa é concedida para a participação. A razão para isso é encorajar a participação observável, em vez do comportamento “à espreita” com que muitos alunos se acostumaram em aulas presenciais longas e impessoais. A participação ativa é especialmente esperada em cursos de pós-graduação online, em que a analogia pode ser feita com sentar-se ao redor da mesa do seminário, discutindo comentários aos materiais do curso, ou a uma apresentação orientada por um professor ou por um aluno. Como estudantes tímidos, inseguros ou novatos podem ser encorajados a apresentar suas ideias e seus comentários em um meio onde não há esconderijo? Como a confiança pode ser inspirada em um

meio em que a palavra escrita é capturada, desfrutando de uma presença de arquivamento por um período considerável de tempo?

Construir comunidades é o melhor caminho — talvez o único caminho — para promover esse tipo de interação e participação. A base teórica que sustenta nossa crença no valor da comunidade tem sido explorada por meio da discussão do trabalho de Holmberg (1986), Moore (1989) e Garrison e Anderson (2003). Em 2004, Kirschner, Strijbos e Kreijns sugeriram o modelo “ambientes integrados de aprendizagem eletrônica colaborativa”, para o qual definiram ambientes de aprendizagem bem sucedidos em termos de tarefas: propriedade, caráter e controle. A integração de alunos com todos os domínios do curso, incluindo outros participantes, é fundamental para a formação da comunidade.

A comunidade é criada de várias formas e é bem descrita na literatura (AKYOL; GARRISON, 2008; BULLEN, 1998; CONRAD, 2005; EASTMOND, 1995; GARRISON; ANDERSON, 2003; HARRISON; WEST, 2014; MAYES, 2006). O manual de ensino online da Universidade de Massachusetts, um volume útil e bem organizado, descreve resumidamente como alcançar um senso de comunidade dentro de um grupo online, abordando questões de interação aluno-aluno e aluno-professor, além do tom. Os autores sugerem criar ocasiões em que os alunos devem interagir uns com os outros, o que é obviamente sensato; no entanto, o “diabo está nos detalhes”, que, nesse caso, inclui

a natureza das tarefas, o tempo e o tom. Nós mesclamos as sugestões do manual de ensino online da Universidade de Massachusetts (POE; STASSEN, s.d.) com as nossas:

- a) limite o tamanho dos grupos de discussão. Grupos menores criam uma maior sensação de segurança e incentivam uma interação mais significativa. No entanto, deixar os alunos interagirem em um pequeno grupo ao longo de todo o curso limita suas experiências de aprendizado e crescimento, e também pode criar dificuldades se o pequeno grupo não se harmoniza bem em relação às personalidades. Uma ideia melhor é criar um propósito para as atividades de pequenos grupos, mas também manter a função do grupo grande. Em um grande grupo online, essa fórmula pode ter que ser modificada por razões de logística;
- b) proporcione uma oportunidade para os alunos se apresentarem ao grupo no início do semestre. Isso é melhor manipulado em um “quebra-gelo”, de maneira informal. Torne divertido. As ideias incluem responder perguntas como: “Conte-nos algo único sobre você”; “Onde você mora e por quê?”; “Qual é o seu objetivo ao se inscrever neste curso?”. Ao criar esse tipo de atividade para os alunos, é importante fornecer liberdade para aqueles que não desejam contribuir com informações pessoais;
- c) estabeleça um fórum informal — um “lounge”

ou um “café” — em que os alunos possam compartilhar informações e recursos que podem não estar diretamente relacionados às atividades do curso. Como exemplo, um “Concurso de cão mais fofo” provoca respostas alegres e abundantes. Aqueles que não estão interessados não precisam participar;

- d) vincule cada aluno a um “amigo” no curso para dar aos alunos uma fonte de apoio na sala de aula online. Os alunos podem ser agrupados usando uma variedade de critérios, como, por exemplo: localização, lugar no curso e nível de especialização com tecnologia;
- e) use os nomes dos alunos em suas respostas como professor para personalizar a resposta, enquanto amplia a resposta para incluir todos os alunos. É importante não responder um a um ou estabelecer esse precedente em publicações do fórum online. O modelo para discussão online é de muitos para muitos, por razões pedagógicas e logísticas. Estabeleça publicidade, não privacidade;
- f) dito isto, o clima de segurança e confiança será reforçado se os professores direcionarem cuidadosamente seus comentários críticos ou sensíveis para os alunos em particular. Os alunos não devem se envergonhar no fórum público;
- g) exercite o máximo respeito e cuidado com cada aluno. Peça permissão antes de comentar sobre

áreas que requerem sensibilidade (cultura, raça, política etc.). Se você planeja usar as atribuições do aluno como exemplos, peça permissão primeiro e tome cuidado para omitir quaisquer referências pessoais para que a identidade do aluno permaneça anônima;

- h) incentive os alunos a interagir diretamente com outros colegas: “João, com base no seu comentário perspicaz ontem sobre X, você pode responder à pergunta de Allan no fórum de hoje?”. Certifique-se de que os alunos sejam competentes e capazes de contribuir adequadamente;
- i) mantenha seu próprio tom, como professor, casual e amigável. Ajude os alunos a se encaixarem nesse ambiente. Muitos aprendizes iniciantes sentem que é necessário um senso de formalidade para contribuir, mas não é. Os alunos passam a gostar de uma sensação de informalidade; é mais fácil para eles contribuírem sabendo que não serão obrigados a utilizar a ABNT nem citar fontes. Discussões online não são para redação ou avaliação formal. Há outras ocasiões para os alunos demonstrarem que podem dominar as convenções acadêmicas. Dê a eles a liberdade, em fóruns de discussão, para discutir, explorar e devanear, se necessário.
- j) como professor, esteja acessível e presente. A presença do professor tem sido um dos fatores

mais importantes para o sucesso em cursos online (KUPCZYNSKI et al, 2010; LEHMAN; CONCEIÇÃO, 2011). Sua presença constante ajuda a criar uma atmosfera de trabalho compartilhado, união e comunidade.

A maior disponibilidade de ferramentas de rede e mídias sociais nos últimos anos oferece mais opções para criar comunidades online. Uma iniciativa da Duke University de 2003 com iPods demonstrou que os alunos nativos digitais gravitam facilmente das mídias sociais para o aprendizado colaborativo e sentem-se confortáveis em estar tecnologicamente ligados ao grupo de várias maneiras (CONRAD, 2014). Blogs e wikis agora estão incorporados em muitos AVAs. Vídeos do YouTube são facilmente incorporados a cursos. Pesquisas mostraram que o Twitter é uma estratégia útil, “informalizadora” e acessível para a criação de comunidades (ROHR; COSTELLO; HAWKINS, 2015).

A criação e manutenção de um senso de comunidade online coeso e convidativo entre os alunos contribui e promove sua presença online, o que, por sua vez, permite que os professores forneçam avaliações formativas contínuas durante as atividades do curso. Cada *post* de resposta do professor tem o potencial de destacar pontos importantes, pensamento crítico, ideias perspicazes e conexões potenciais e reais com pensamentos e ideias de outros alunos. Com o tempo e com um nível adequado de confiança, os próprios alunos irão apontar as mesmas realizações no trabalho

uns dos outros. Dessa forma, a avaliação da participação dos alunos reflete tanto a capacidade cognitiva quanto o engajamento.

Se as oportunidades de discussão no curso por meio de perguntas sementes, ou quaisquer estímulos que os professores tenham usado, tiverem sido pedagogicamente bem construídas, os *posts* de resposta dos alunos também deverão refletir o tipo de autenticidade anteriormente descrito. Isto é, eles devem ter tido a oportunidade de abordar questões que ressoam com sua experiência na vida real: questões que podem ter vida em várias partes do curso; questões que são atuais e significativas; questões que podem ser um pouco indefinidas; e questões que requerem não uma resposta tradicional ou sim/não fechada, mas um nível apropriado de pensamento crítico.

Uma comunidade online saudável contribui de outras maneiras para outros tipos de avaliação. O trabalho em grupo é uma estratégia popular para os alunos online, pois realiza vários objetivos pedagógicos e logísticos: fornece um local para os alunos trabalharem juntos, compartilharem e construir conhecimento, além de aliviar parte da rotina do aprendizado online, que às vezes pode se tornar opressiva para os alunos. Em termos práticos, para os professores, dividir os alunos em grupo para a realização de projetos pode reduzir consideravelmente a carga da avaliação.

Projetos em grupo online, em nossa experiência, são em geral bastante criticados pelos alunos, especialmente

no início. Há muitas razões válidas para o desgosto dos alunos por esse tipo de atividade, incluindo aqueles que se aplicam a projetos em grupo em geral, conforme descrito no Capítulo 5. Os alunos escrevem consistentemente em avaliações de curso e em diários de aprendizagem sobre membros do grupo que não trabalharam adequadamente. Os alunos muitas vezes competitivos pela posição dentro de seu grupo e seus estilos de aprendizagem competem uns contra os outros. Logicamente, um intervalo de fusos horários pode dificultar a interação síncrona por *Skype*, telefone ou *chat*. Ainda assim, com uma gestão adequada, um ambiente agradável e um senso de comunidade já estabelecido dentro do grupo, os projetos em grupo podem ter sucesso e fornecer experiências de aprendizado produtivas para seus membros.

Para auxiliar esse processo, recomenda-se que sejam criados papéis para os membros do grupo desempenharem (GARRISON; ARCHER, 2000; POE; STASSEN, s.d.). Papéis como “líder”, “repórter” ou “comunicador” podem ser atribuídos ou negociados entre os membros. Em um grupo adulto, a negociação seria o método preferido. Outras sugestões para fortalecer a integridade do grupo incluem “tomar o pulso do grupo” de tempos em tempos, solicitando que o grupo apresente um relatório sobre seus processos e seu funcionamento, e que o grupo autoavalie seu desempenho. Embora nenhuma dessas técnicas garanta uma experiência de grupo sem falhas, podem suavizar o caminho. Também sugerimos que a introdução de um

projeto em grupo na última metade ou último terço de um curso seja preferível à introdução no início do curso, antes que o senso de comunidade da classe tenha tido tempo para se estabelecer. Uma discussão mais completa sobre o trabalho em grupo pode ser encontrada no Capítulo 5.

Parcerias online, dramatizações e atividades em equipe, como debates, oferecem mais oportunidades na sala de aula online para que os alunos usem os efeitos positivos da comunidade engajada para avançar em avaliações autênticas, onde “positivo” significa cumprir os valores da pedagogia construtivista e melhorar as habilidades subsequentes dos alunos para construir e compartilhar conhecimentos com seus colegas. Essas atividades e suas avaliações são aprimoradas por meio do fomento da comunidade, seguindo os temas descritos abaixo:

- a) os alunos podem formar parcerias com outros alunos com os quais se sintam confortáveis ou compartilhar um vínculo situacional (geográfico, familiar, cultural) de que tenham tido conhecimento por meio de trocas informais ou formais;
- b) os alunos se engajarão de forma mais ávida e consistente em atividades que exijam esforço organizacional — em comparação com atividades solitárias — quando tiverem alguma conexão com outros alunos;
- c) os alunos podem ter uma ideia melhor, por trocas informais ou formais anteriores, de com

quem eles podem aprender ou com quem podem colaborar melhor.

Parcerias ou colaborações para futuras pesquisas, futuros estudos ou atividades relacionadas ao trabalho podem brotar de relacionamentos positivamente estabelecidos a partir do engajamento online.

7.5 Considerações Finais

O Capítulo 7 discutiu o como e o porquê do planejamento de estratégias de avaliação. Conforme enfatizado, incorporar o plano de avaliação ao ciclo de aprendizagem é fundamental para o aprendizado bem sucedido. Embora o trabalho dos alunos, produzido em qualquer formato apropriado, seja geralmente simples de avaliar, a questão da participação é mais controversa. A participação, exercida em um clima de aprendizado seguro e confiável, está conectada ao desenvolvimento da comunidade online, e o estabelecimento bem sucedido da comunidade no envolvimento online é essencial.

8 FLEXÍVEL, INVERTIDA E HÍBRIDA: TECNOLOGIAS E NOVAS POSSIBILIDADES NA APRENDIZAGEM E NA AVALIAÇÃO

Até agora, este livro se concentrou em questões de avaliação especificamente decorrentes da aprendizagem online. Discutimos com entusiasmo o aprendizado autêntico e a avaliação autêntica, o envolvimento do aluno e como as possibilidades de aprendizagem online e uma filosofia construtivista podem ajudar a criar e implementar experiências autênticas de aprendizagem.

Desde o advento da aprendizagem assistida por computador e da web, as possibilidades decorrentes da integração da tecnologia com a aprendizagem continuam a crescer. Entre essas possibilidades, que serão definidas nas seções a seguir, a aprendizagem híbrida gerou um entusiasmo renovado; a aprendizagem flexível, cuja definição é um pouco confusa, representa outra “mistura” de ambientes de aprendizagem; e, mais recentemente, a aprendizagem invertida representou uma mudança notável nas formas tradicionais de aprendizado. Este capítulo explora essas variações e considera seu impacto na forma da avaliação autêntica e envolvente, como a definimos até agora neste livro.

8.1 Aprendizagem Híbrida

A aprendizagem híbrida não é nova. Já em 1935, uma tríade de quadro-negro, TV e rádio era usada para alcançar e ensinar os alunos fora da sala de aula (ROSCORLA, 2014). Mais recentemente, Garrison e Vaughan (2008, p.

148) definiram a aprendizagem híbrida como “a integração orgânica de tecnologias e abordagens presenciais e online cuidadosamente selecionadas e complementares”. Simplificando, isso significa que haverá alguma forma de combinar o tempo e as atividades presenciais da sala de aula tradicional com atividades online. As formas e os métodos de combinação são ilimitados. Curiosamente, essa metodologia híbrida trouxe o potencial de aspectos do ensino e da aprendizagem online à atenção dos educadores tradicionais pela primeira vez. Pode ser que sua exposição ao poder da aprendizagem online por meio da aprendizagem híbrida esteja ajudando a aumentar a popularidade e a legitimidade da aprendizagem online. Como Rees (2015) opinou recentemente:

Os professores de estilo antigo se tornarão dinossauros, sejam eles merecedores ou não. Foi por isso que recentemente assumi o compromisso de começar a ensinar online, a partir do outono de 2016. Meu plano é criar um curso online rigoroso e envolvente sobre a história dos EUA enquanto ainda estou em posição de ditar os termos. Afinal, se eu criar um curso *respeitável e popular que aproveite a internet para fazer coisas que não podem ser feitas pessoalmente*, será mais difícil que futuros cursos online na minha universidade (ou em qualquer outro lugar) deixem de seguir esse exemplo (grifo dos autores).

No nível mais básico, a aprendizagem híbrida busca tirar proveito da internet para fazer coisas que não podem ser feitas pessoalmente. O Google Docs, os blogs WordPress e os wikis (dentro ou fora do AVA) tornam o aprendizado mais colaborativo e o processo de aprendizagem mais visível do que nunca para o professor. Os autores deste

livro concordam com Hill (2016) que a aprendizagem online entrou firmemente na moda — apesar das críticas persistentes que pesam sobre a prática da aprendizagem online por parte daqueles que não têm experiência na área. A aprendizagem online em contextos bem planejados e projetados com o rigor, o engajamento e os recursos mencionados acima por Rees é especialmente apreciada pelos alunos. A aprendizagem híbrida compartilha esse nível de aceitação.

Horn e Staker (2012) afirmam que a nova flexibilidade oferecida pela aprendizagem híbrida aumenta a necessidade de avaliação formativa, que é útil para medir o progresso dos alunos e orientar a escolha de quais aprendizados e atividades devem ser seguidos. Nossa opinião é de que a importância da avaliação formativa sempre esteve presente, e que a interação, o envolvimento e a autenticidade significativos entre os alunos sempre foram parte integrante da aprendizagem ativa, mas que a transparência e acessibilidade da aprendizagem online se revelaram um recurso enorme e inexplorado para novos usuários: os próprios alunos. Apoiando essa visão, Garrison e Vaughan (2008) enfatizam que a aprendizagem híbrida não representa simplesmente um “complemento” das estratégias tradicionais de ensino, mas que o redesenho do ensino e da aprendizagem, mesclando tecnologias com encontros presenciais, cria novas possibilidades de aprendizagem. Garrison e Vaughan (2008, p. 8) chamam esse resultado de “multiplicativo”; eles apresentam três

noções subjacentes à aprendizagem híbrida: a integração bem pensada da aprendizagem presencial e online, o repensar fundamental do design do curso para maximizar o envolvimento dos alunos e a reestruturação e substituição do horário tradicional da aula.

Argumentaríamos que a aprendizagem híbrida alimentou (e continua alimentando) um renascimento pedagógico. (Abstivemo-nos de usar o termo “revogou”). Os debates acalorados que procuraram provar (ou refutar) a eficácia da aprendizagem híbrida ou presencial levaram a uma exploração mais profunda da prática de ensino, bem como a compreensão mais complexa de como os alunos aprendem. Foi argumentado por Jensen, Kummer e Godoy (2015), por exemplo, que as melhorias de uma sala de aula invertida podem ser simplesmente os frutos da aprendizagem ativa. A sala de aula invertida é uma mistura de atividades, onde aulas gravadas, vídeos instrucionais, animações ou outros objetos e recursos de aprendizagem são acessados “fora” da sala de aula. Quando os alunos estão “dentro” da sala de aula, suas experiências de aprendizagem online são complementadas por abordagens pedagógicas ativas, como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e interação entre pares. O sucesso da aprendizagem híbrida certamente causou o repensar do design de um curso e como podem ser o ensino e a aprendizagem.

Em seu estudo quase experimental, Jensen, Kummer e Godoy (2015) examinaram provas, tarefas de casa,

exames finais e atitudes dos alunos para comparar porções invertidas e não invertidas de um curso, e determinaram que “a sala de aula invertida não resulta em ganhos maiores de aprendizado ou em atitudes melhores em relação à sala de aula não invertida *quando ambas utilizam uma abordagem construtivista de aprendizagem ativa*” (grifo dos autores). A eficácia da aprendizagem ativa foi estabelecida em estudos como esse e em quatro grandes meta-análises (FREEMAN et al, 2014; HAKE, 1998; MICHAEL, 2006; PRINCE, 2004), que indicam que a principal vantagem da aprendizagem híbrida é que permite que os alunos sejam ativos e envolvidos de várias maneiras, dependendo do contexto e do design do curso.

O que se busca como resultado, na aprendizagem híbrida, é um aprendizado mais completo, com mais recursos e mais integrador. Para os professores tradicionais cujas experiências de ensino se restringem ao tempo e aos ambientes de tijolo, as possibilidades oferecidas pela aprendizagem híbrida são muitas, e o livro de Garrison e Vaughan (2008) é um bom recurso. No entanto, para os professores que já fizeram a transição para o ensino e aprendizagem online, imaginamos (e esperamos) que os resultados dessa transição tenham sido alcançados por meio da adoção de uma *pedagogia* construtivista e engajada, que mescle a aquisição de conteúdo com a aplicação de conceitos em ambientes de aprendizagem autênticos.

McElhone (2015) apresenta mais uma perspectiva por meio da qual se considerar a aprendizagem híbrida,

com base na pergunta: “*o que estamos mesclando?*” Ela contesta a linha traçada entre presença física versus presença virtual e sugere que a noção de “híbrido” deve ser aberta para incluir uma miscelânea de atividades de aprendizagem — formais, informais, baseadas na Web e centradas nas pessoas. Embora sua formação corporativa a leve a incluir, como estratégias, seminários e módulos online como formas de “treinamento”, ela também se concentra em relacionamentos (mentoria, *feedback* e colaboração) e funcionalidades da vida real (avaliação prática e aplicada) para uma melhor aprendizagem. Roscorla (2014), por sua vez, investigando o entusiasmo em torno da aprendizagem híbrida, sugere que talvez acelere a conclusão e o sucesso do aluno. Nessa observação, a avaliação prévia da aprendizagem (consulte o Capítulo 5) também foi apresentada como um caminho para uma conclusão mais rápida, que é uma de suas atrações mais óbvias para os alunos.

O que a aprendizagem híbrida fez, acima de tudo, foi causar um repensar fundamental da aprendizagem como entrega e do conteúdo como um item para a transferência mecanicista. Também focou a discussão em como projetar ambientes de aprendizagem para que os alunos tenham as melhores oportunidades para se envolver em um nível profundo com o conteúdo e com outras pessoas no ambiente. Como Feldstein e Hill (2016, p. 26) observam, quando a “transmissão de conteúdo” (aquisição do conteúdo) é removida da sala de aula, fornece-se mais espaço para

“permitir que o professor observe o trabalho dos alunos em produtos digitais, para que haja mais espaço para orientá-los” na fase da aprendizagem de aplicação de conceitos.

Aqui estamos preocupados apenas com a intersecção entre a aprendizagem híbrida e a avaliação, e nos encontramos aterrissando diretamente no conceito de autenticidade — a criação de oportunidades significativas da vida real com as quais os alunos podem se entusiasmar. Descrevemos, em capítulos anteriores, a autenticidade e seu lugar na avaliação e na dinâmica ensino-aprendizagem. No entanto, o design da aprendizagem híbrida deve ser incorporado ao ensino e à aprendizagem para que a relação de autenticidade com a avaliação, e vice-versa, não mude. Para o construtivista, essa fusão ainda é a resposta.

Figura 8.1 — Uma abordagem triádica para a avaliação. O uso das tecnologias digitais pela Comunidade de Investigação para apoiar uma abordagem triádica à avaliação.



Fonte: Vaughan, Cleveland-Innes e Garrison (2013, p. 94-95)

Para esse fim, consideramos o conhecido modelo da Comunidade de Investigação (CoI), que desenvolveu uma abordagem triádica para a avaliação, além de fornecer um modelo para o planejamento de avaliações, identificando as tecnologias mais benéficas e as plataformas interativas a serem usadas. Como Webb e Gibson (2015) e Herrington, Oliver e Reeves (2006), o modelo CoI sugere que as tecnologias digitais possam fornecer um terreno fértil para avaliar habilidades de ordem superior, apoiar interações e gerar sinergias entre alunos e professores. De uma posição em defesa da aprendizagem híbrida, o modelo em tríade reitera e apoia os pontos fortes da aprendizagem online, onde a tecnologia se torna “um facilitador para aumentar o contato pessoal significativo” (FELDSTEIN; HILL, 2016).

A abordagem em tríade destaca várias ferramentas tecnológicas que podem ser usadas para autoavaliação, avaliação por pares e avaliação pelo professor. A seguir estão alguns exemplos de como essas ferramentas foram usadas para criar abordagens de avaliação dinâmicas e robustas.

8.1.1 “Clickers”

Os Sistemas de Resposta dos Alunos (SRAs, também conhecidos como *clickers*) oferecem uma ferramenta poderosa e flexível para o ensino e a aprendizagem. Podem ser usados periféricamente ou assumir um papel central durante a aula, mas mesmo com o uso mínimo, foram encontradas diferenças significativas nas notas finais entre seções diferentes do mesmo curso (CALDWELL,

2007; LANTZ, 2010). Em nossa experiência, os *clickers* podem ser usados para aumentar a participação dos alunos, integrar-se a outros recursos de aprendizagem oferecidos comercialmente para fornecer *feedback* útil aos professores sobre o aprendizado dos alunos e aumentar as oportunidades de diversão por meio de práticas formativas de avaliação. Em uma pequena faculdade comunitária, os professores utilizaram *clickers* de várias maneiras, incluindo seu uso para uma revisão abrangente no final de um módulo, ou para os alunos “focarem no jogo” e ativarem conhecimentos prévios com cinco a dez perguntas curtas no início da aula. Outros professores usaram *clickers* com atividades quebra-gelo para solicitar opiniões dos alunos sobre tópicos polêmicos aos quais eles poderiam relutar em responder sem o véu do anonimato, como uma maneira de iniciar a discussão. Outros os usavam para jogos em equipe, onde os alunos competiam pelas melhores posições. Os alunos desfrutaram do aumento da interatividade e os professores se sentiram mais capazes de avaliar o aprendizado de toda a turma do que de alunos individuais aleatórios. Com base no entendimento do conteúdo pelo aluno, os professores desenvolveram aulas corretivas sobre elementos específicos e foram capazes de refletir se suas abordagens instrucionais foram ou não bem-sucedidas. Por meio do compartilhamento de ideias entre os pares (ou ensinar–avaliar–re-ensinar), as oportunidades para *peer instruction* — onde os alunos ensinam conceitos uns aos outros por meio de discussões — são infinitas. A relevância

do uso do *clicker* para a aprendizagem híbrida centra-se em sua capacidade de criar interação dinâmica e potencial de avaliação entre os alunos na parte da “mistura” baseada em sala de aula.

8.1.2 Wikis

Wikis podem ser usados para ajudar na avaliação em grupo. A avaliação em grupo, conforme discutido no Capítulo 5, está repleta de dificuldades. A avaliação em grupo é frequentemente necessária devido à massificação e “escalabilidade” do ensino superior, onde alguns cursos de graduação têm mais de 1.000 alunos. Em um sentido pedagógico, a avaliação em grupo tornou-se popular porque a natureza colaborativa da tarefa de avaliação fornece a oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades interpessoais, como liderança e comunicação.

Figura 8.2 — Exemplo de *wiki* em grupo

The screenshot shows a Moodle wiki page titled "Criticisms of the COI & TP". The page content includes a section "Key Critikans" with three numbered points:

1. Research revealing that students in online courses may not even expect significant TP
2. A misunderstanding of TP in relation to earlier models in distance education
3. Stronger definitions of the theoretical underpinning of the COI, and by extension, TP and the other 'presences'.

Below the list is a paragraph of text starting with "According to Mapinga, Nora, and Yaw in 2006, 'There is not a strong indication that students need a personal connection with the instructor; rather the literature demonstrates that students enter the online world because it is suitable for independent learners because it offers a delivery format that is convenient, flexible, anonymous, and immediately accessible.' Anderson also backs up this position: 'Contrary to popular belief, the major motivation for enrollment in distance education is not physical access, but rather, temporal freedom to move through a course of studies at a pace of the student's choice. Participation in a community of learners almost inevitably places constraints on this independence, even when the pressure of synchronous connection is eliminated by use of asynchronous communications tools. The demands of a learning-centered context might at times..."

The right sidebar shows navigation options: "HOME", "pages", "changes", "All Pages", "Home - Team Intro", "Assignment: Spec", "Team Charter - Draft", "Meetings", "Presentation content planner", "Presentation timetree", "Teaching Presence - Summation and Description of Topic".

Fonte: curso de Doutorado em Educação da Athabasca University

Os *wikis* permitem a colaboração em grupo, mas também oferecem ao professor a capacidade de rastrear a participação e as contribuições individuais. Eddy e Lawrence (2013) sugerem que os *wikis* são excelentes como plataformas de avaliação autêntica, porque são um espaço da web fácil de usar que suporta autoria colaborativa e a escolha dos estudantes; também atendem às exigências de autenticidade e responsabilidade, permitindo que os alunos se concentrem nas “tarefas do mundo real”. Os *wikis* são uma ferramenta flexível na elaboração de tarefas de avaliação. Fornecem uma maneira de documentar a aprendizagem dos alunos porque reduzem os limites e as restrições de tempo da colaboração, promovendo uma reelaboração fundamental do que significa estar “presencialmente” e “na sala de aula”.

Figura 8.3 — Ferramentas de Revisão por Pares. As ferramentas de revisão por pares, como o VoiceThread, permitem que os alunos se envolvam com os critérios de avaliação e revisem seus produtos com base no *feedback* dos colegas.



8.1.3 Blogs

O termo *blog* foi criado no final dos anos 1990 (como uma forma abreviada de *weblog*), e os *blogs* são uma das formas mais antigas de conteúdo gerado pelo usuário. São tão “antigos” que deram lugar a outras plataformas de mídia social, como o Twitter (*microblogging*). Sobre esse assunto, o popular blogueiro Seth Godin (2016) sugeriu que o Google e o Facebook não querem mais que as pessoas leiam blogs porque são livres, sem censura e existem fora de seus jardins murados. Ainda assim, continuam sendo uma estratégia eficaz como forma de envolvimento dos alunos para promover o aprendizado coletivo e reflexivo (MANSOURI; PIKI, 2016). Embora os alunos usem principalmente blogs para entretenimento e realização pessoal, foi sugerido que

seríamos professores mais eficazes se ajudássemos os alunos a resolver seus problemas de escrita pessoal, profissional e acadêmica no mundo real, utilizando práticas existentes, incluindo o uso flexível das tecnologias de redação que permeiam sua vida cotidiana (MOORE et al, 2016).

Os blogs oferecem uma opção poderosa para avaliação formativa, seja no ambiente fechado do AVA ou na web aberta, como forma de facilitar o aprendizado colaborativo, a reflexão e o apoio social. Como sugerem Garrison e Akyol (2009), essa importante ferramenta da Web 2.0 vai além da simples interação, dando aos alunos a oportunidade de se engajarem em um discurso cheio de propósito para construir significado, compartilhar significado e consolidar a compreensão nos níveis pessoal e conceitual. Os blogs podem produzir os maiores benefícios

para estudantes tímidos, introvertidos ou naturalmente reflexivos (CIAMPA; GALLAGHER, 2015).

Este breve olhar sobre *clickers*, wikis e blogs destaca as ferramentas digitais dinâmicas e flexíveis que podem ser usadas para criar ambientes sofisticados de aprendizagem híbrida. Tais ambientes permitem que professores e alunos se envolvam, monitorem criticamente e avaliem a qualidade da aprendizagem que ocorre em qualquer forma de modalidade educacional. Essas ferramentas padrão estão agora sendo complementadas por outras redes sociais, como o Twitter, para expandir as abordagens de avaliação. O Twitter foi usado para aprimorar a presença social em cursos online com muitas matrículas (JUNCO; HEIBERGER; LOKEN, 2011; ROHR; COSTELLO, 2015; ROHR; COSTELLO; HAWKINS, 2015) ou para aumentar a retenção de conceitos, a satisfação com o curso e os resultados dos alunos, criando caminhos para o envolvimento dos estudantes que substituem os disponíveis nas atividades tradicionais da sala de aula. Outros (BARNARD, 2016) têm se aproveitado do rigoroso limite de caracteres do Twitter para ensinar habilidades criativas de redação e narrativa. Como mencionado anteriormente, as diversas formas de utilização dessas ferramentas oferecem oportunidades ilimitadas para construir abordagens de avaliação mais criativas.

8.2 Aprendizagem Flexível

A aprendizagem flexível é um rótulo generoso e conveniente para as muitas combinações de recursos de aprendizagem agora disponíveis graças a infusões de

tecnologia nos últimos anos. A chave para otimizar o uso de tal flexibilidade está por trás de suas inúmeras dimensões e seus inúmeros fatores contribuintes. Questões e fatores a serem considerados na tomada de decisões sobre o projeto do curso incluem os seguintes:

- a) o elemento “a qualquer hora, em qualquer lugar, de qualquer maneira”;
- b) aplicação apropriada da tecnologia e modalidade de oferta;
- c) escolha apropriada da pedagogia — abordagens instrucionais, recursos;
- d) tempo, logística, organização.

Mas e a avaliação? Vários recursos sobre aprendizagem flexível que acessamos para pesquisas sobre esse tópico — de universidades, governos e empresas privadas — não mencionaram nenhuma avaliação. O volume organizado por Burge, Gibson e Gibson (2011, p. 336) sobre aprendizagem flexível não mencionou a avaliação, enquanto o capítulo final enfatizou novamente as questões institucionais abrangentes com as quais todos estamos familiarizados: resistência à mudança, dinâmica de mudança, estrutura e política organizacional, custos e “falsas promessas e falsos profetas”. Muito possivelmente, essa ausência previsível ocorre porque a necessidade de avaliar a aprendizagem com competência permanece a mesma; a necessidade *sempre* permanece a mesma. No entanto, colocar a avaliação em prática geralmente resulta em uma ampla gama de estratégias e instrumentos.

Em sua discussão sobre flexibilidade no ensino a distância e examinando criticamente os “benefícios” expressados pela aprendizagem flexível, Burge et al (2011) enfatizaram o potencial da tecnologia, as muitas distintas vantagens da flexibilidade, a centralidade do estudante na aprendizagem flexível e a oportunidade para a variedade de estratégias que ela permite. Abordagens de aprendizagem flexível podem, teoricamente, levar a uma maior autenticidade e um maior envolvimento dos alunos. O cumprimento dessas promessas depende de fatores individuais e institucionais, conforme discutimos nos capítulos anteriores deste livro. Por si só, a aprendizagem flexível não oferece garantias.

Um dos aspectos mais promissores da aprendizagem e da avaliação flexíveis está no conceito de avaliação diferenciada: “Uma estrutura educacional que busca abordar as diferenças entre os alunos, fornecendo flexibilidade nos níveis de aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e tipos de avaliação realizados pelos alunos” (VARSAVSKY; RAYNER, 2013, p. 790), em vez de adotar a “abordagem de ensino para a mediana”. Existem desafios e oportunidades significativos em dar aos alunos a escolha de como fornecerão evidências de aprendizagem. Novamente, massificação, escalabilidade, financiamento reduzido ou desenvolvimento de rubricas que possam ser aplicadas de maneira justa e significativa em um ambiente de diversidade de escolhas e alta variabilidade são desafios significativos. No entanto, abordagens diferenciadas para

a avaliação no ensino superior fornecem potencialmente uma estrutura genuína para a aprendizagem dos alunos, porque reconhecem que a aprendizagem é, por sua própria natureza, uma experiência individual (VARSAVSKY; RAYNER, 2013).

A avaliação diferenciada também reflete princípios sólidos de aprendizagem de adultos, como dar aos alunos — principalmente os adultos — o controle sobre como serão avaliados. Ao permitir a participação na criação de sua avaliação, os alunos se tornam participantes cocriativos de suas experiências, oferecendo a eles a oportunidade de gerar ideias sobre quais seriam as maneiras mais significativas, valiosas e práticas de demonstrar seu aprendizado.

8.3 Sala de Aula Invertida

O fenômeno recente da sala de aula invertida é um subconjunto da aprendizagem flexível. Com base em princípios construtivistas, a sala de aula invertida transfere a “entrega” do material para casa, usando métodos instrucionais baseados em computador, e reserva um precioso tempo na sala de aula presencial para atividades interativas, como discussões, apresentações, debates, trabalhos em grupo e dramatizações. Dessa maneira, presumivelmente, os alunos vêm à sala de aula com o conhecimento necessário para participar de atividades envolventes que são mais autênticas e mais interessantes do que a sala de aula no estilo tradicional. Brame (2013) postula que a sala de aula invertida permite que os níveis cognitivos mais baixos da taxonomia de Bloom ocorram

fora da sala de aula, enquanto os níveis mais altos, como a criatividade, são praticados na sala de aula e no ambiente do grupo. A sala de aula invertida apresenta oportunidades interessantes de avaliação que, embora não sejam novas em si mesmas, poderiam potencialmente expandir o uso de avaliações autênticas.

Inverter a sala de aula permite, teoricamente, que os alunos participem de atividades de aprendizado preparadas para o engajamento. Falando clinicamente, pode-se dizer que tais situações se assemelham a um ambiente de aprendizagem maduro, onde os alunos estão presentes por opção, bem preparados e ansiosos para participar. Deixando o cinismo de lado, com alunos preparados e motivados, uma sala de aula invertida oferece oportunidades para uma avaliação autêntica e envolvente.

8.3.1 Preparação fora da sala de aula

Como em qualquer atividade do tipo “buscar e encontrar” ou de pesquisa, a preparação fora da sala de aula é mais estimulante do que ficar sentado na sala de aula. O fato de os alunos poderem se conectar usando tecnologias baseadas na web aumenta o potencial de colaboração, comunidade, companheirismo e entusiasmo. Permite atividades de design que, apesar de realizáveis, são desafiadoras e divertidas. Como sempre, o tipo e o nível das atividades dependerão dos alunos, de seus níveis de maturidade e boa vontade. Alunos iniciantes precisam de mais orientação sobre atividades e geralmente acessam um nível cognitivo mais baixo na Taxonomia de Bloom (1956),

enquanto alunos mais avançados ou maduros podem se envolver mais facilmente em atividades que exigem habilidades de nível superior, como síntese, avaliação ou criatividade. Algumas atividades que envolvem os alunos enquanto preparam materiais fora da sala de aula podem incluir caça ao tesouro, concursos, atividades em duplas, autotestes, planilhas, preparação de um documento que registre processos cognitivos, como um mapa mental, ou uma pequena apresentação usando qualquer um dos softwares disponíveis gratuitamente.

Esse trabalho deve ser avaliado? A decisão de atribuir notas a um trabalho de um curso está ligada ao ciclo da aprendizagem, aos materiais em discussão e à adequação desses materiais e desse tópico ao design do curso. Dados esses fatores, não há uma resposta única para essa pergunta. Dito isto, uma nota final de um curso pode conter notas parciais para atividades realizadas com sucesso em casa. Em uma escala mais ampla, uma tarefa maior, talvez distribuída por um longo período, poderia envolver uma nota única separada. Qualquer que seja a escolha, os professores devem garantir que seus esquemas de avaliação sejam justos para os alunos, especialmente se eles estiverem preparando o trabalho “sem pressa”, sem nenhuma exposição prévia ao tópico e antes de chegar à sala de aula.

Embora os testes pré-aula para medir o grau de preparação que ocorreu fora da sala de aula sejam sugeridos por alguns autores (BISHOP; VERLAGER, 2013),

os educadores não sugerem os testes para alunos adultos; se o teste for justificado de alguma forma, é preferível realizar um autoteste.

8.3.2 Na sala de aula invertida

Uma vez que os alunos cheguem preparados à sala de aula presencial, pode-se usar o tempo em envolvimento ativo, alunos com alunos. Além de, talvez, um período inicial de “consolidação da aprendizagem”, que poderia ser realizada em pequenos ou grandes grupos, o professor é liberado das aulas ou da apresentação do material. As atividades em sala de aula agora podem “se concentrar em objetivos de aprendizagem de nível superior” (BRAME, 2013). Os alunos podem se envolver com o professor e uns com os outros na aplicação de novos conhecimentos ou avançar ainda mais, com o incentivo e a orientação do professor, em seu entendimento (REIGELUTH, 2012). Durante as aulas, a discussão em pequenos grupos pode trabalhar para promover um entendimento mais profundo; a discussão guiada em grandes grupos pode obter os mesmos resultados. As chaves para o sucesso da atividade em sala de aula são a interação e a aplicação e síntese do conhecimento.

A avaliação, a partir de agora, assumirá os instrumentos que melhor se adequem ao design da aprendizagem para alcançar os resultados pretendidos. A variedade e a abundância de avaliações na sala de aula invertida se originam fora da sala de aula, e as respostas dos alunos à inversão da sala de aula têm sido positivas

(BISHOP; VERLAGER, 2013). Nossa própria experiência confirma essa resposta positiva. Em um projeto de pesquisa em andamento em uma pequena faculdade comunitária, quando os alunos foram entrevistados sobre os benefícios de um ambiente de sala de aula invertida, responderam positivamente à sensação de controle que sentiam ter no processo de ensino (OPENO, 2017). Eles estudaram na cozinha, em cafés ou em suas camas. Com o vídeo, eles podiam retroceder (ou avançar rapidamente) partes das aulas ou assistir novamente aquelas que não eram claras. Tiveram tempo para processar, refletir e desenvolver perguntas mais significativas. Eles também tinham controle sobre sua energia. Como um aluno disse: “ao final de uma aula expositiva, eu não queria fazer perguntas, porque só queria sair de lá e sei que não absorvi metade dela porque eu estou cansado”. Mas com a sala de aula invertida, “eu posso assistir quando sei que vou conseguir me concentrar”. Essa é uma expressão perfeita do que Anderson (2004) chama de liberdade temporal, e se os alunos podem interagir com essas aulas várias vezes quando se sentem prontos para aprender, essa disponibilidade provavelmente será evidenciada em suas avaliações.

8.4 Mídias Sociais

Aludimos às mídias sociais e suas contribuições para online ao longo deste livro. Não há como negar o poder e a influência da inclusão das mídias sociais em suas diversas formas. Twitter, YouTube, blogs, wikis, todos contribuem para o aumento da conectividade entre os alunos,

flexibilidade de modalidade e, talvez possamos assumir, vitalidade renovada. A mídia social aprimora a distribuição e o compartilhamento de ideias e opiniões, de material, de recursos e experiências. É um novo mundo de aprendizado conectado, colorido e vibrante!

O que essa inovação significa para a avaliação no ambiente de aprendizagem rico em mídias sociais? Sugerimos, como essencial, no sentido mais básico e pedagógico: nada. Vale a pena citar o ditado econômico e sem verniz de Salmon: “Não pergunte o que a tecnologia pode fazer por você, e sim [pergunte] o que a pedagogia precisa” (apud JISC, 2010, p. 16). Nossa postura não busca diminuir as contribuições das mídias sociais, nem nega o fato de muitas novas portas e janelas terem sido abertas para os alunos. Em vez disso, mantemos que a essência da avaliação não muda: seja qual for o meio e independentemente dos motivos, a avaliação existe e provavelmente continuará a existir.

Paulin e Gilbert (2016), em seu capítulo sobre mídias sociais e aprendizagem no novo *Sage Handbook of E-Learning Research*, abordaram a questão da avaliação, mas não a abordaram completamente. Para sermos justos, pode ser que eles não pretendessem, pois a palavra avaliação não é usada, mas sim as palavras *medir* e *mensurar*. Talvez o problema em sua abordagem esteja nesta frase: “Como o aprendizado pelas mídias sociais transcende os limites das plataformas e dos ambientes tradicionais de aprendizagem, pode ser difícil medir se e como os alunos aprendem nesses ambientes” (PAULIN; GILBERT, 2016, p. 362). A medição

do aprendizado mudou quando os quadros negros se tornaram quadros brancos? Quando a videoconferência tentou substituir a teleconferência de áudio? Não. A noção de avaliar o manuseio do material e das experiências apresentadas pelos alunos permaneceu constante. Mas sim, a natureza e o tipo de possíveis instrumentos, ferramentas e processos de avaliação evoluíram e cresceram.

Onde antes tínhamos somente papel, agora temos muitos tipos de ferramentas de avaliação baseadas em computador e geradas por computador. (Como apontamos na Introdução, não havia a intenção de que essas ferramentas fossem um tópico deste livro.) Onde os alunos costumavam trabalhar com canetas para escrever em papéis, agora podem desenvolver seu trabalho em seus computadores e enviar os resultados para um repositório do curso. Com mais criatividade, podem criar um *cartoon* no Powtoon ou uma apresentação no Prezi. Seus professores podem inserir comentários em seus documentos, slides, animações ou usar a tecnologia de voz. A variedade de possibilidades é grande e, a maioria concorda, maravilhosa. Mas isso é apenas a tecnologia de aprendizagem de mídia social; Salmon, assim como todos os pesquisadores e escritores construtivistas, consideraria a pedagogia.

Em seu livro sobre restrição e controle no aprendizado online, Dron (2007) analisa habilmente o impacto dos softwares sociais na estrutura e na dinâmica da aprendizagem online do ponto de vista teórico e do design. Embora ele não trate da questão da avaliação, algumas de

suas observações e conclusões podem fornecer uma base para esta discussão. Por exemplo, a primeira definição de software social de Clay Shirky é o “software que trata grupos como objetos de primeira classe no sistema” (apud ALLEN, 2004). Essa é uma definição útil para nosso trabalho de avaliação, pois implica a questão da agência na relação estrutura-agência.

Esclarecer os significados de “software social” e “mídia social” é difícil, mesmo para aqueles que trabalham nesse campo (INCLUSO, s.d.). O manual INCLUSO (Software Social para Inclusão Social de Jovens Marginalizados) sugere que mídia social é um termo mais atualizado do que software social, mas ressalta que, no final das contas, ainda estamos nos referindo a um conjunto de ferramentas: “Ferramentas como e-mail e quadros de mensagens têm décadas de idade [...] hoje essas ferramentas são complementadas por softwares como blogs, chats e sites de redes sociais”. Gostaríamos de adicionar essa nuance à separação dos dois termos: o termo mídia social adiciona uma dimensão de agência, porque “mídia” implica o uso ativo de ferramentas, enquanto “software social” implica estrutura, porque “software” é exatamente isso — estrutura. A ênfase de Shirky (2009) na importância dos grupos apoia a noção de agência.

Do mesmo modo, Dron (2007, p. 295) observa a dificuldade em controlar “sequências efetivas e coerentes” em ambientes de aprendizagem baseados em softwares sociais. Em outras palavras, de maneira McLuhanesca, o

usuário está se tornando a mensagem. Em sua lista que apresenta o “argumento deste livro em 10 etapas” (DRON, 2007, p. 311), os números 8 e 10 de Dron falam efetivamente de uma discussão sobre avaliação:

8. Em alguns sentidos, o software social permite que os alunos se envolvam em uma forma de diálogo e se beneficiem da estrutura resultante, proporcionando, assim, alta e baixa distância transacional, não ao mesmo tempo, mas sob o controle contínuo dos alunos.

10. Nesse ambiente, o ciclo de feedback auto-organizado derivado da inteligência coletiva de sua comunidade oferece o potencial para uma experiência de aprendizagem qualitativamente diferente e (provavelmente) melhor.

Dron está enfatizando a importância fundamental dos alunos como agentes de seu próprio aprendizado e colocando em suas mãos o potencial de autodirecionamento e organização em uma experiência de aprendizagem online. Esse conceito apoia a oferta de veículos de avaliação que incentivem, permitam e capturem a energia gerada pela “inteligência coletiva” e autonomia do grupo. Tomados em conjunto, este é um forte apoio ao construtivismo e à avaliação autêntica.

As ferramentas e a teoria estão em vigor para professores informados não apenas apoiarem esforços de construção de conhecimento, mas também fornecer avaliações criativas. Discutimos e descrevemos a aparência de alguns desses instrumentos de avaliação ao longo deste livro.

Para recapitular brevemente, fornecemos algumas atividades sugeridas para avaliação que fazem uso das

mídias sociais.

8.4.1 Trabalhos com projetos

Realizados individualmente ou em grupos, dar liberdade para os alunos em relação a um tópico relevante, com diretrizes e critérios bem definidos, produzirá resultados criativos. Incentive o uso de ferramentas de mídia social, mas oriente os alunos para não se perderem com a tecnologia. As diretrizes devem fornecer instruções sobre como permanecer na tarefa. Como proteção contra o “empréstimo” ilícito de material ou a importação completa de um REA, verifique se o tópico do projeto está intimamente ligado aos temas ou às orientações do curso e inclua lembretes necessários para as experiências ou práticas individuais dos alunos no campo.

8.4.2 Buscar na internet

Todos buscamos na internet nossos recursos, seja ao escrever um trabalho como aluno ou escrever um livro. Quantos de nós se lembram daquelas tardes passadas na biblioteca da universidade folheando infinitas fichas? Com uma tarefa claramente delineada e diretrizes apropriadas, sugira aos alunos uma busca direcionada para satisfazer uma pergunta, um desafio, uma cronologia, um debate — o que for mais apropriado e pedagogicamente completo. Especifique que as fontes sejam meticulosamente registradas.

8.4.3 Criticar a internet

Incentive as habilidades de pensamento crítico dos

alunos criando o equivalente a uma revisão de literatura. Além de localizar e criticar material relevante para o tópico, os alunos experimentarão a variedade de qualidade — e ausência de qualidade — dos recursos da internet. Uma reflexão guiada e em grupo sobre os resultados pode oferecer outra oportunidade para o uso de ferramentas de software.

8.4.4 Blogs

Muitos de seus alunos já são blogueiros talentosos. Crie oportunidades para que eles apliquem suas habilidades de blogueiros a uma tarefa de visualização privada, somente da turma — ou não. Alguns refletirão aqui sobre a “pedagogia pública” gerada pelos alunos e a sabedoria de seu uso. Seus alunos estão prontos para começar a trabalhar com seus esforços e conclusões? Essas perguntas requerem atenção individual do professor, dependendo da situação e da circunstância. Para uma discussão mais aprofundada sobre os tópicos relacionados à avaliação por pares e autoavaliação, consulte os Capítulos 6 e 9. (Ao usar blogs para avaliação somativa ou formativa, verifique se você pode acessar o blog sem amplo controle de senha. A permissão pode se tornar muito trabalhosa. Além disso, garanta que você possa se envolver facilmente com o blog para incluir seu *feedback* ou seus comentários).

8.4.5 Role-play e simulações

Nas salas de aula tradicionais, era fácil fazer uma encenação como experiência ou tarefa de aprendizado. No entanto, a dramatização online, antes do advento

das mídias sociais, foi reduzida ao uso de *scripts* e textos tediosos. O valor da dramatização floresceu com as novas ferramentas disponíveis, pois os alunos podem aprimorar seus papéis com animação, vídeos, avatares e *Second Life*, para citar alguns. Como sempre, haverá alunos que são tão tecnologicamente competentes e interessados que será fácil para eles esquecerem a intenção pedagógica da tarefa. Mantenha o foco com instruções cuidadosas e critérios de avaliação apropriados.

8.5 Avaliando as Atividades Baseadas em Mídias Sociais

Avaliar tarefas concluídas usando a mídias sociais levanta novos problemas. As mídias sociais, conforme descrito, abrem a porta para muito mais variedade e criatividade do que era possível no papel. De maneira semelhante, os critérios usados no passado para avaliar exigem uma atualização. Embora seja possível continuar a atribuir pontos por conteúdo e mecânica, isso não é mais suficiente. Comprimento da palavra? Comprimento da página? Na maioria das instâncias de mídia social, esses critérios não são mais relevantes. Alguns possíveis critérios de avaliação são sugeridos abaixo.

8.5.1 Conteúdo

Na maioria dos casos, o conteúdo deve continuar sendo o foco principal dos alunos. Atingir algum nível de domínio do conteúdo proposto continua sendo uma premissa básica da aprendizagem e da avaliação.

8.5.2 Mecânica

No ensino superior, a necessidade de se expressar de forma clara e articulada é fundamental. Sugerimos, no entanto, que haja determinados momentos nas tarefas baseadas nas mídias sociais em que a ênfase na mecânica seja menos importante do que a mensagem ou o conteúdo da apresentação. Na dramatização, por exemplo, quando um avatar ou uma pessoa assumem a função de personagem, a mecânica pode ser descartada na busca pela autenticidade. Da mesma forma, em um blog informal construído para capturar a inspiração do momento, a ênfase na estrutura gramatical e das sentenças pode ser diminuída ou mesmo omitida. Como sempre, os critérios de avaliação devem ser explicitados.

8.5.3 Escolha da mídia

Em um mundo cheio de opções, a escolha da mídia deve constituir um fator na nota? Um desenho animado transmite a mensagem com mais eficiência do que uma apresentação de PowerPoint? A participação ou o entusiasmo do público devem ser levados em consideração? Se o *feedback*, a resposta ou o acompanhamento fazem parte do projeto, talvez seja. Essas decisões são tão importantes para os professores — na escolha da designação de uma mídia ou de várias opções como veículos para a apresentação — como são para os alunos.

8.5.4 Criatividade

A escolha da mídia pode ser incluída no critério mais

amplo da criatividade. Se o curso não é de comunicação ou design, a criatividade deve ser importante? Mais uma vez, considere o objetivo da tarefa. Pretende evocar o interesse e a participação de outras pessoas? O compartilhamento de conhecimento e a construção de conhecimento entre os membros resultante do projeto dependem de como “atraí-las?” Às vezes, vemos a noção de criatividade disfarçada de “participação do público”. Muitas vezes, nesses casos, a participação do grupo também é medida em termos do interesse despertado e da qualidade da resposta à apresentação ou ao tópico. Embora esse pareça ser um critério válido para avaliação, dar notas para a criatividade dos alunos continua sendo uma área obscura. Seja qual for o caso, os critérios devem ser claramente definidos.

8.5.5 Um *loop de feedback*

Em certas disciplinas ou áreas de aprendizagem, o pensamento reflexivo é mais valorizado e valioso do que em outras. Nas ciências humanas e sociais, áreas que focamos neste livro, há muitas oportunidades para incentivar essa importante habilidade. Como parte das atividades de avaliação, e caindo no âmbito da autoavaliação ou da avaliação por pares, os alunos podem refletir sobre a experiência de terem feito o que fizeram, de apresentar o que apresentaram e de moderar o que moderaram ou facilitaram online, e assim por diante. Novamente, essa é a ‘reflexão em ação’ de Schön (1983) em ação, dando ao aluno a oportunidade de sentar-se e pensar na experiência pela qual acabou de passar. Embora a avaliação de tal

atividade geralmente apresente outra área de discussão, esses escritores acreditam que, com instruções cuidadosas, essas reflexões podem ser ocasiões válidas para avaliação, principalmente porque seguem e se referem a uma apresentação ou a um documento que já foi revisado. Dito isto, o peso da nota dessa atividade pode ser mantido baixo e ser percebido como não valendo o esforço por parte dos alunos ou do professor.

8.6 O Novo Normal?

Guri-Rosenblit (2014, p. 109, grifo dos autores) salienta que

uma das principais conclusões do estudo da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005) foi que a maioria das instituições de ensino superior utiliza o ensino online *para aprimorar os encontros em sala de aula, em vez de adotar uma pedagogia de ensino a distância.*

Ela concluiu que as funções historicamente claras e distintas dos provedores de educação a distância não eram mais claras e distintas; agora, observamos que qualquer instituição física pode se estender para fora do campus e oferecer cursos online em algum formato para os alunos. Isso se tornou o “novo normal” na última década, desde o estudo da OCDE? À medida que mais e mais pesquisas sobre “aprendizagem híbrida” são realizadas, sua implementação parece estar confortavelmente incorporada à prática global do ensino online.

Já em 2006, pesquisadores do Centro de Pesquisa Aplicada Educause (ALBRECHT, 2006, p. 2) escreveram que

[...] as batalhas sobre a eficácia da aprendizagem domiciliar versus a aprendizagem online desapareceram com a adoção silenciosa da aprendizagem híbrida. Embora um ataque ocasional ocorra, a atração de mecanismos de oferta híbridos levou à implementação, geralmente sem transcrição e praticamente sem aviso prévio.

Olhando para o futuro, ecoamos a conclusão de Moebs (2013, p. 52) de que

[...] a aprendizagem híbrida combina aprendizado móvel e sessões de sala de aula (invertidas). Os termos *m-learning*, *e-learning* e *aprendizagem híbrida* desapareceram. As pessoas estão aprendendo com qualquer dispositivo disponível e os sistemas de aprendizagem são flexíveis o suficiente para permitir que todos comecem no nível apropriado.

Da mesma forma, o consórcio de educação a distância de Ontário, Contact North (2012), ao examinar as perspectivas estratégicas de longo prazo entre os presidentes de faculdades e universidades de Ontário, sugere que o ensino híbrido funciona porque está evoluindo naturalmente, porque os alunos gostam e exigem, e porque os professores acham que aprimora, em vez de substituir, seus métodos tradicionais de ensino. De fato, a Contact North (2012, p. 10) sugere que “é altamente provável que termos como aprendizagem ‘online’, ‘híbrida’ ou ‘blended’ desapareçam em breve, à medida que a tecnologia se torna tão integrada ao ensino e à aprendizagem que seja tomada como dada”.

8.7 Considerações Finais

Para aqueles que já se dedicam ao ensino e à

aprendizagem totalmente online, as inovações recentemente anunciadas de *blended* e inversão não trazem muito à mesa. Já ajustamos e acomodamos a aprendizagem distribuída e tudo o que isso significa em termos de interação, atividade, engajamento e avaliação. Tendo comemorado a chegada de técnicas que podem ser trampolins úteis para educadores de salas de aula tradicionais, nossa literatura agora está quebrando barreiras de etiqueta e adotando uma mistura de abordagens de aprendizagem utilizando wikis, blogs, Twitter e avaliação diferenciada. Flexibilidade é a chave. A avaliação, como já observado, é uma parte crucial e vital do ciclo de aprendizagem. Professores e designers instrucionais precisam ser claros sobre as escolhas de avaliação que fazem; elas se alinham com os resultados da aprendizagem e com a filosofia de ensino? A escolha de um ensaio, um portfólio, um wiki ou um blog é o método de avaliação mais apropriado? Essas possibilidades permitem um contato pessoal e interpessoal cada vez mais significativo, ou uma maior escolha e um maior controle do aluno? Elas são selecionadas para reduzir o peso de dar notas, o que é considerado por muitos como um fator perfeitamente razoável sobre o qual tomar uma decisão de avaliação? Embora não exista receita para a combinação perfeita, essas considerações são necessárias à medida que se repensam as estratégias de avaliação em um ambiente de aprendizagem híbrida.

9 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO

Há três coisas extremamente duras: aço, um diamante e conhecer a si próprio.
Benjamin Franklin, *Poor Richard's Improved Almanack* (1750)

Discutimos muitos tipos de atividades colaborativas e seu potencial para uma avaliação autêntica, incluindo parcerias online, atividades em grupo e a criação de comunidades. A autoavaliação oferece uma posição competitiva? Qual é o seu valor para a aprendizagem?

Fenwick e Parsons (2009, p. 111) definem autoavaliação como “o ato de identificar padrões ou critérios e aplicá-los ao próprio trabalho e, depois, julgar se — ou quão bem — você os atingiu”. Em sua discussão sobre autoavaliação, eles apontam que muitos alunos resistem a se envolver em autoavaliação: ficam nervosos, se sentem desconfortáveis e não acham que têm as habilidades. Dron (2007, p. 102) sugere outro resultado ou percepção negativa de autoavaliação quando escreve que avaliar o próprio trabalho diminui a eficácia de “comunicar o [seu] sucesso aos outros”.

A autoavaliação não pode ocorrer no vácuo; isto é, professores bem-intencionados não devem apenas lançar uma atividade de autoavaliação e esperar resultados significativos. De uma perspectiva construtivista, a autoavaliação representa um passo no caminho da reflexão e do crescimento críticos, para a independência na aprendizagem e no autodirecionamento (GARRISON; ARCHER, 2000). A oportunidade de se autoavaliar,

adequadamente gerenciada, pode aumentar a capacidade de refletir; a capacidade de interagir — consigo mesmo, com o professor e colegas; a capacidade de pensar criticamente e diagnosticar pontos fracos e fortes no próprio trabalho; e a capacidade de analisar, sintetizar e, é claro, avaliar. Todas essas são habilidades cognitivas de alto nível, de acordo com a *Taxonomia dos Objetivos Educacionais* de Bloom (1956). Este capítulo discute inicialmente algumas técnicas e estratégias para introduzir a autoavaliação, depois localiza a autoavaliação no contexto online e, finalmente, recorre à literatura para avaliar seu uso.

9.1 Algumas Dicas para a Autoavaliação

Como a autoavaliação é uma faceta da abordagem construtivista do ensino, a suposição neste capítulo é de que o ambiente de aprendizagem é favorável ao construtivismo: os alunos estão envolvidos com o professor, com o material e entre si de maneiras respeitadas e participativas, e oportunidades são oferecidas para a construção e o compartilhamento de conhecimento (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987). O *feedback* é frequente, formativo e construtivo.

Nesse ambiente, o pensamento crítico e a reflexão são valorizados. Entre os muitos momentos que os alunos teriam para praticar essas habilidades, individualmente e em grupo, está a oportunidade de se autoavaliar. Garrison e Archer (2000, p. 168) enxergam a autoavaliação como uma oportunidade para os alunos pensarem e escreverem sobre seu próprio trabalho e seu aprendizado; eles a

separam da “avaliação dos resultados”, que consideram “mais formal”. A questão de os alunos se atribuírem notas gera a controvérsia subjacente à autoavaliação e eoa, conceitualmente, a preocupação de Dron sobre o valor da nota atribuída: depende de quem a concede. Da mesma forma, Garrison e Archer (2000) sugerem que o uso da autoavaliação — e da avaliação por pares — seja abordado com cautela. Eles também alertam que nenhuma delas deve substituir o uso de avaliações mais formais, conduzidas pelo professor.

No entanto, a autoavaliação ainda pode servir como uma estratégia de aprendizado útil. Fenwick e Parsons (2009, p. 113-115) listam essas maneiras de introduzir e incentivar a autoavaliação:

- a) esteja ciente do senso de dinâmica dos alunos na relação ensino-aprendizagem ou instituição-aprendizagem e das tendências para possível relutância ou medo inicial quando solicitados a se autoavaliarem;
- b) verifique se o seu plano de autoavaliação tem um espaço legítimo e lógico dentro do seu plano geral de avaliação;
- c) informe os alunos sobre a intenção, a estratégia, a justificativa e o plano geral de autoavaliação;
- d) crie e forneça diretrizes e critérios claros para a atividade de autoavaliação;
- e) trabalhe em colaboração com os alunos e ajude-os a trabalhar em colaboração uns com os outros,

para desenvolver habilidades apropriadas para as tarefas;

- f) esteja presente para dar *feedback* e suporte;
- g) proporcione oportunidades para a análise e o processamento do processo de desenvolvimento e implementação.

9.2 As Características da Autoavaliação Online

O uso de técnicas de autoavaliação online se enquadra bem nas diretrizes e iniciativas de avaliação autêntica já discutidas nos capítulos anteriores, especificamente no Capítulo 4. Essas diretrizes e iniciativas apoiam as noções de aprendizagem motivada, madura e “profunda” que decorrem dos princípios construtivistas da educação de adultos. Além disso, os sistemas online tornam possíveis “a avaliação por pares e a autoavaliação a qualquer hora e em qualquer lugar” (JISC, 2010, p. 43).

O envolvimento dos alunos nas tarefas de autoavaliação não difere do envolvimento dos alunos em outras tarefas online: eles podem concluir a tarefa em seu próprio espaço e, dentro dos limites do plano do curso, no seu próprio ritmo e tempo. O prazo atribuído às atividades de autoavaliação deve refletir um tipo de tarefa de pensamento crítico; em outras palavras, não deve ser um teste com tempo para resolução.

Exercícios reflexivos, como diários, podem servir como atividades de autoavaliação, na medida em que incentivam os alunos a avaliar quão bem cumpriram os critérios de avaliação em outras tarefas mais tradicionais,

como ensaios e apresentações. A Universidade de Reading (s.d.), no Reino Unido, também sugere que

questionários com *feedbacks* que os alunos que completam quando enviam uma atividade do curso são particularmente úteis, pois [os professores] podem comparar [suas] percepções em relação ao trabalho dos alunos com as opiniões deles sobre seu desempenho.

Para realizar plenamente o potencial da autoavaliação, da forma como é entendida por educadores como Garrison e Archer (2000) e Dron (2007), é essencial que os alunos tenham a oportunidade de rever o exercício. Oportunidades como essas, oferecidas para auxiliar os alunos na autorreflexão e no pensamento crítico, exigem relatórios e discussões sobre os processos realizados. Algumas das perguntas que poderiam ser levantadas, nesse sentido, são: o que você aprendeu sobre seu próprio aprendizado? Que sentido você deu para a estrutura do curso, a lógica e o plano de avaliação do curso? Como e onde você pode aplicar esse aprendizado e essas habilidades? Que sentido você dá às interpretações dos outros?⁹

A discussão online pode assumir várias formas. Pode ocorrer efetivamente em arranjos de pequenos grupos, talvez mais efetivamente em um pequeno grupo do que em um grupo maior, considerando questões de segurança e confiança. (Veja a discussão do trabalho em grupo no Capítulo 5.) Pode se materializar em documentos

⁹ Argyris (1990) e Schön (1983) usaram o conceito “escadas de inferência” para ajudar as pessoas a entender as percepções, interpretações e opiniões de outras pessoas. Essa técnica também é usada no desenvolvimento organizacional para aprimorar a tomada de decisões, o equilíbrio e a comunidade.

escritos que são publicados online em fóruns pequenos ou grandes. Um relatório também pode ser enviado por escrito ao professor para sua revisão formativa ou somativa. Uma discussão síncrona pode ser realizada se o grupo não for muito grande, pois a sincronicidade pode começar a perder sua forma e eficácia quando houver muitos colaboradores, especialmente se a troca não for bem facilitada.

9.3 Críticas à Autoavaliação

Os educadores citados anteriormente têm todas as advertências relacionadas ao uso da autoavaliação no trabalho acadêmico. Uma avaliação muito mais crítica foi feita por Dunning, Heath e Suls (2004) após os resultados de um estudo psicológico. Investigando a autoavaliação nos campos da educação, da saúde e do local de trabalho, eles concluíram:

A pesquisa em educação constata que as avaliações de desempenho dos alunos tendem a concordar apenas moderadamente com as de seus professores e orientadores. Os estudantes parecem incapazes de avaliar quão bem ou mal compreenderam o material que acabaram de ler. Eles também tendem a ter mais confiança nas habilidades aprendidas recentemente, às vezes porque a prática educacional comum do treinamento em massa parece promover a rápida aquisição de habilidades — assim como a autoconfiança —, mas não necessariamente a retenção de habilidades. (DUNNING; HEATH; SULS, 2004, p. 69).

Como parte de seus estudos empíricos, Dunning, Heath e Suls (2004, p. 71) observaram que

estranhos que possuam apenas informações escassas sobre um indivíduo podem prever as habilidades dessa pessoa quase tão bem

quanto ela, apesar de o indivíduo ter uma vida inteira de autoinformação a que recorrer.

Os autores apoiaram suas conclusões em dados que fornecem uma avaliação crítica da condição humana. Suas conclusões também foram propostas por outros escritores sobre questões psicológicas, como Snyder (1987), que investigou comportamentos de automonitoramento em indivíduos, observando que regulamos e controlamos as maneiras pelas quais nos apresentamos aos outros em situações sociais e interpessoais. O trabalho de Snyder reflete o trabalho seminal de Goffman (1959) sobre identidade; o trabalho de Bandura (1986, 1971) sobre ambiente social e o efeito do meio sobre quem nós sentimos que somos; e, mais tarde, é ecoado pelos trabalhos de Turkle (1997) e Wenger (1998) sobre tecnologia, comunidade e identidade. Simplificando, é difícil para as pessoas saberem quem são e difícil se apresentar aos outros, no estilo da Alice de Lewis Carroll, quando ela confessou a Caterpillar que não era bem ela mesma (JONES, 2005).

Dunning, Heath e Suls (2004) apontaram que o estudo não era exaustivo e esclareceram que, embora ainda consideradas imperfeitas, as autoavaliações poderiam ser mais confiáveis em algumas circunstâncias do que em outras. Suas sugestões para uma “boa” autoavaliação ressoam com as documentadas anteriormente: garantir diretrizes e critérios claros e localizar as oportunidades para a autoavaliação em um ambiente de aprendizagem apropriado que suporte os propósitos e a pedagogia subjacentes da autoavaliação. Eles também observaram que

“as correlações entre as notas dadas pelos alunos e as notas dos professores foram mais altas nas aulas avançadas do que nos cursos introdutórios” (DUNNING; HEATH; SULLS, 2004, p. 85).

9.4 Considerações Finais

Os argumentos acima destacam vários pontos:

- a) a autoavaliação, quando realizada de maneira apropriada e em um contexto sólido, pode ajudar na reflexão crítica e nas habilidades de pensamento dos alunos, tornando-os mais bem-sucedidos e realizados;
- b) a autoavaliação possui fraquezas complexas e inerentes, que frequentemente surgem de nossa humanidade inata;
- c) a autoavaliação não deve, na maioria dos casos, ser utilizada como ferramenta de avaliação.

Dito isto, as tecnologias online e o paradigma construtivista se prestam bem aos veículos de autoavaliação e podem apoiar a autoavaliação em ambientes individuais ou em grupo.

10 CONCLUINDO

E agora, o fim está próximo
Então eu encaro a corfina final
Meu amigo, vou dizer isto claramente
Vou expor meu caso, do qual tenho certeza
Paul Anka, *My Way*

Esperamos que você nos perdoe esse sentimentalismo. Foi um longo período no cenário da avaliação, e queremos sair bem apenas com alguns pensamentos finais.

Sentimos que fizemos o que nos propusemos a fazer. Achamos que nosso caso está exposto. Como educadores online de adultos e profissionais, crescemos, pesquisamos, experimentamos e aceitamos os conceitos e as práticas que descrevemos aqui. Nós os vivemos e estamos muito satisfeitos por termos tido a oportunidade de escrever sobre eles.

Ao longo destes capítulos, o livro concentrou-se em questões de avaliação especificamente decorrentes da aprendizagem online. Esclarecemos a ressalva de que abordamos a aprendizagem nas ciências sociais e humanas, que usam certo tipo de avaliação, geralmente diferente de dados concretos ou instrumentos do tipo de múltipla escolha. Discutimos aprendizagem autêntica e avaliação autêntica, engajamento do aluno e como as possibilidades de aprendizagem online e uma filosofia construtivista de ensino e aprendizagem oferecem boas oportunidades para criar e implementar experiências autênticas de aprendizado.

Nosso foco foi o embasamento das boas práticas online nos princípios da educação de adultos de maturidade, respeito, aprendizagem profunda e pedagogia construti-

vista. A partir desses princípios, é fácil extrapolar a lógica e a forma das práticas autênticas de avaliação: avaliação que visa praticidade, aplicação na vida real e significado; avaliação que oferece aos alunos um contexto para sua criatividade e produtividade; e avaliação que fornece uma boa base para a aprendizagem sustentada. Acreditamos que esses tipos de avaliação já estão funcionando nas salas de aula tradicionais? Não, na verdade não. Acreditamos que, apesar disso, podem ser introduzidos na experiência online? Sim, acreditamos! E passamos a explicar como fazer isso.

Concluindo, resumimos com estes pontos:

- a) a avaliação é uma parte importante do ciclo da aprendizagem, que também inclui resultados (o quê?), estratégias (como?) e conteúdo. É parte integrante do processo de planejamento e deve se unir a todos os outros aspectos da experiência de aprendizagem pretendida, seja em termos de disciplina ou curso;
- b) os educadores devem conhecer e entender sua própria posição filosófica no ensino e na aprendizagem, a fim de escolher materiais, atividades e avaliações de maneira coerente;
- c) as atividades e os processos de avaliação refletirão os valores dos educadores;
- d) a avaliação autêntica oferece aos alunos a oportunidade de traçar conexões com conhecimentos prévios e construir relacionamentos entre suas próprias aprendizagens e situações da vida real.

A avaliação autêntica é pouco definida e permite que os alunos se envolvam com tarefas abertas que sustentem o aprendizado e o ciclo da aprendizagem;

- e) a aprendizagem online fornece um terreno fértil para a criação de avaliações autênticas e atividades avaliativas e deve ser apreciada por suas possibilidades e usada em sua capacidade total;
- f) o avanço da tecnologia abre mais portas para uma avaliação autêntica e pode incluir ferramentas de mídias sociais que podem ser usadas em conjunto com veículos de avaliação tradicionais, como ensaios e relatórios, mas também podem ser usadas independentemente;
- g) diários, trabalhos em grupo, projetos, portfólios, avaliação por pares e autoavaliação oferecem oportunidades para a avaliação online autêntica.

Nos últimos dias de redação e revisão, fomos tentados a acrescentar mais material a este trabalho, à medida que melhores materiais, abordando esses temas, apareceram, muitos deles eletronicamente. Nas redes sociais, esses materiais aparecem instantaneamente, cada clique abrindo um labirinto — ou uma toca de coelho — de fontes, inspirações e ideias. Dito isto, e sabendo que não é a hora de propor novos argumentos, não podemos deixar de incluir esta passagem do capítulo de Wiley no livro recém-publicado de Jhangiani e Biswas-Diener (2017, p. 205), pois

toca diretamente na questão da avaliação:

Ainda precisa ser feito um trabalho intelectual e prático substancial sobre Avaliações Abertas. Primeiro, as perguntas devem ser respondidas com relação à integridade e segurança das avaliações que são licenciadas abertamente. Segundo, como estudantes e professores (nenhum dos quais é treinado para criar avaliações válidas e confiáveis) criam e contribuem com uma ampla gama de Avaliações Abertas para a comunidade, precisaremos desenvolver técnicas para avaliar e melhorar as avaliações em seus fundamentos e contribuir com essas melhorias em retorno à comunidade.

O capítulo de Wiley e, de fato, o tema do *Open: The Philosophies and Practices That are Revolutionizing Education and Science — Aberto: as filosofias e práticas que estão revolucionando a educação e a ciência* (Jhangiani; Biswas-Diener, 2017) confirmam que a “era do aberto”, onde quer que você esteja, continuará a evocar mais disrupções nas práticas tradicionais e criar mais motivação e oportunidades. Saber que isso é tremendamente empolgante e academicamente provocador, mas, como lemos no início deste capítulo, nossas linhas de avaliação foram traçadas, nosso caso está claro, e essa é, de fato, a cortina final (por enquanto!).

APÊNDICE – OUTRAS VOZES: REFLEXÕES DO CAMPO

Como parte deste projeto, pedimos a colegas de todo o mundo que refletissem sobre a avaliação da maneira que desejassem. Suas submissões são apresentadas neste apêndice. Como sempre, em nosso mundo acadêmico em ciências sociais e ciências humanas, há opiniões variadas, representando uma variedade de tópicos que vieram à mente. Esta seção fornece informações sobre tecnologias, estratégias e filosofias. Conhecendo nossos colegas, vemos alguns de seus interesses de pesquisa e missões pessoais refletidos aqui! E com liberdade acadêmica, reconhecemos que existem muitas abordagens para o trabalho e a avaliação acadêmicos. Agradecemos sinceramente a esses colegas que compartilharam suas experiências e ideias conosco.

Avaliação Completa da Aprendizagem

Stephen Downes

Frequentemente, tenho estado na posição de avaliar o trabalho dos alunos: como professor em uma empresa de serviços de computação, como editor de jornal, professor de filosofia, professor de escola noturna que apresenta pessoas à internet e, mais recentemente, como professor de vários MOOCs.

À medida que minha experiência em avaliação cresceu e se tornou mais diversificada, passei a utilizar cada vez menos métricas específicas e muito mais um julgamento geral da capacidade de uma pessoa. Mesmo em disciplinas técnicas, como lógica e ciência da computação, descobri

que podia facilmente averiguar se uma pessoa tinha uma aptidão geral para o assunto.

No que se refere à minha experiência com MOOCs, tive a sorte de poder delegar a tarefa de avaliação formal aos meus colegas e, em vez disso, abordar a pessoa como um todo, em vez de sua capacidade específica para executar tarefas específicas. Pude perceber o progresso geral por meio de um processo contínuo de envolvimento — como eles responderam a mim, como responderam uns aos outros, como interagiram com os convidados que tivemos no curso.

Ao final do curso, pude avaliar indivíduos por meio de uma breve conversa. É como Sabine Hossenfelder (2016) afirmou:

Durante uma década de educação, nós, físicos, aprendemos mais do que as ferramentas do ofício; também aprendemos as manhas da comunidade, compartilhadas por inúmeros seminários e conferências, reuniões, palestras e trabalhos. Depois de trocar algumas frases, podemos dizer se você é um de nós. Você não pode fingir a gíria da nossa comunidade, assim como não pode fingir um sotaque local em um país estrangeiro.

Os físicos se reconhecem.

Quando dispenso as métricas, não é como se não estivesse usando nada para avaliar competências. Estou usando tudo para avaliar competências. Pode parecer de fora, como um julgamento tirado da manga, mas na verdade é o resultado de uma profunda compreensão da disciplina. Quando avalio uma pessoa, estou analisando a fluência geral, não a conclusão de determinado conjunto de

métricas ou competências.

Stephen Downes é especialista em tecnologias de aprendizagem, mídias e teoria para o portfólio de Tecnologia da Informação e Comunicação no Conselho Nacional de Pesquisa do Canadá em Moncton, New Brunswick.

Avaliando a Participação

Ellen Rose

Para mim, um dos aspectos mais desafiadores da avaliação online é a questão da participação do aluno. Quando comecei a ministrar cursos online de pós-graduação em educação, segui o exemplo de outras pessoas, que geralmente davam uma nota ponderada à participação. Por exemplo, a participação em discussões online e atividades de aprendizagem pode valer 20% da nota geral de um aluno.

No entanto, essa prática comum logo passou a parecer problemática. Eu não dava uma nota de participação nos meus cursos de pós-graduação presenciais; por que isso seria necessário nas ofertas online? Se fosse concebido como um incentivo à participação, certamente não era necessário para alunos adultos que desejassem aprender e participar, seja em cursos presenciais ou online, e que fossem capazes de tomar decisões inteligentes sobre seu aprendizado. Além disso, pareceu-me que a nota de participação era um mau substituto para oferecer uma variedade de maneiras envolventes para os alunos explorarem e responderem a novos conteúdos. Por fim, percebi que a nota de participação beneficiava os alunos que talvez fossem menos atenciosos, mas mais dispostos a entrar na internet

e postar seus primeiros pensamentos, enquanto colocavam em desvantagem aqueles que preferiam dedicar um tempo para refletir mais profundamente antes de divulgar suas perspectivas. O resultado foi muitas vezes uma quantidade esmagadora de posts de discussão banais oferecidos como evidência de “participação”.

No entanto, quando tentei remover a nota de participação em um curso online, houve um protesto imediato dos meus alunos. Eles queriam que sua participação fosse avaliada, em reconhecimento ao fato de que a participação no curso online costuma ser desafiadora e demorada. Uma atividade em grupo que pode levar 20 minutos para cinco alunos sentados ao redor de uma mesa, pode levar uma semana inteira para cinco alunos trabalhando juntos de forma assíncrona.

Minha abordagem atual, um tipo de negociação entre essas duas perspectivas concorrentes, envolve pedir aos alunos que avaliem sua própria participação. No início do curso, concordamos com um conjunto de indicadores, que se tornam uma rubrica que eles podem usar para pensar criticamente sobre seu próprio envolvimento e suas contribuições. É importante ressaltar que os indicadores enfatizam a qualidade, e não a quantidade.

Ellen Rose leciona no programa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de New Brunswick, em Fredericton, New Brunswick, Canadá.

Avaliar por Voz

Terry Anderson

No programa de pós-graduação online em que ensino, a maioria das avaliações consiste em ensaios de estudantes, relatórios ou exames de artefatos, como planos de negócios, portfólios eletrônicos ou documentação de projetos de aprendizagem. Como não sou um datilógrafo rápido, acho que o trabalho de fazer uma avaliação completa e recomendações de melhorias consome muito tempo. Assim, fiquei intrigado quando ouvi Phil Ice apresentar dados sobre dar notas por voz em uma conferência.

A técnica que desenvolvi envolve salvar o trabalho dos alunos como arquivos PDF e, em seguida, usar as ferramentas de anotação incorporadas ao Adobe Acrobat para inserir trechos de voz. Eles aparecem no texto como ícones de alto-falante clicáveis que o aluno ouve enquanto revisa meus comentários e minhas avaliações. O *feedback* dos alunos foi quase 100% positivo. Eu sei que posso ficar muito mais relaxado usando a voz e deixar minha “presença de professor” brilhar! Também posso ser mais informal. Mas o mais importante é que essa técnica me poupa tempo e a quantidade de *feedback* fornecida é bem maior em comparação com o que eu costumava fornecer digitando.

Porém, uma lição foi aprendida quando inseri um comentário: “Louvado seja o Senhor, depois de duas páginas, finalmente chegamos ao tema do ensaio!” O aluno me acusou de blasfêmia!

Eu tive alguns problemas técnicos. Por alguma razão, em um Mac, não é possível regular a velocidade

de gravação do microfone interno, então eu comprei um microfone externo. A alta fidelidade realmente não faz diferença na qualidade da voz, mas o tamanho resultante do arquivo PDF pode se tornar enorme, especialmente em documentos mais longos, como teses completas. Também é possível usar ferramentas internas do Word, mas, pelo menos nas versões anteriores, o tamanho do arquivo resultante impedia o retorno por e-mail.

A literatura apoia a economia de tempo e o entusiasmo quase universal dos alunos ao usar esse tipo de feedback. Estou certo de que, agora, existem ferramentas que permitem vídeo e voz, mas mais uma vez o tamanho do arquivo pode se tornar problemático com mais mídias sendo reproduzidas. De qualquer forma, os alunos percebem bastante da minha “presença” (e corte de cabelo ruim!) apenas com a voz.

Terry Anderson é professor emérito da Universidade de Athabasca e editor da série Issues in Distance Education da Athabasca University Press.

Avaliação Autêntica usando Áudio

Archie Zariski

O campo da resolução alternativa de disputas expandiu-se significativamente no século XXI, à medida que tribunais, agências e corporações adotaram as práticas de arbitragem, conciliação e mediação. O curso com o mesmo nome da Universidade de Athabasca tem como objetivo apresentar aos alunos a teoria e a prática da resolução de conflitos e disputas. Como a mediação é disseminada,

o curso tenta oferecer aos alunos alguma experiência em primeira mão sobre como é agir como mediador.

Os mediadores usam uma caixa de ferramentas de habilidades e técnicas para ajudar as partes em disputa a enxergar interesses e caminhos comuns para chegar a um acordo. Ouvir ativamente e fornecer *feedback* construtivo são duas capacidades-chave que os mediadores devem desenvolver. Para avaliar online o aprendizado de tais habilidades, adotamos duas tarefas orais que refletiam práticas comuns dos mediadores: em primeiro lugar, os alunos enviavam a apresentação da declaração de abertura de um mediador às partes em conflito para apresentá-las ao processo; e em segundo lugar, os alunos enviavam sua resposta como mediadores ao ouvir a declaração de uma parte sobre sua queixa.

O programa de gravação gratuito Audacity é recomendado aos alunos para concluir essas tarefas, mas eles podem enviar um arquivo de áudio usando o programa que desejarem. Para a segunda tarefa, gravei um monólogo de um disputante que é reproduzido para os alunos e que eles devem então resumir cuidadosamente, como fariam em uma conferência de mediação. Acredito que essas tarefas representam avaliações autênticas que ajudam os alunos a aprender sobre a complexa tarefa de atuar como mediadores.

As reações dos alunos ao curso incluíram: “Gosto muito das tarefas de áudio”; “Gostei das tarefas orais. Elas exigiram que eu aprendesse a desenvolvê-las, mas também

me provocaram, e registrar o papel de um mediador era muito aplicável aos objetivos de aprendizagem deste curso”; e “este curso foi relevante e bem estruturado para ensinar aos alunos, não apenas para testar sua memorização”.

Archie Zariski, Mestre em Direito, ensina estudos jurídicos na Universidade de Athabasca.

Avaliação Negociada

Beth Perry

Cheguei à conclusão de que os alunos adultos que ensino nos cursos online valorizam o *feedback* completo e atencioso do professor e, o mais importante, também valorizam a avaliação. Ou seja, eles são motivados ao buscar (e alcançar) uma nota que consideram um sucesso. Minha filosofia de ensino é baseada na teoria de convites de William Purkey (1992), que se concentra em confiança, respeito, otimismo e intencionalidade. Minhas abordagens à avaliação dos alunos estão estruturadas para levar em consideração esses quatro pilares.

Um curso de pós-graduação que eu ensino tem conteúdo sobre se tornar um educador eficaz dos profissionais de saúde. Este curso está estruturado para oferecer aos alunos a oportunidade (dentro de parâmetros) de criar suas próprias tarefas e diretrizes de avaliação para essas tarefas. Ou seja, os alunos são obrigados a produzir um artefato descritivo e dois artefatos analíticos como evidências de que alcançaram os objetivos de aprendizagem do curso. O formato desses artefatos pode incluir aspectos escritos, de vídeo ou áudio, e os detalhes de cada artefato

(incluindo como será avaliado) são negociados com o professor durante as primeiras semanas do curso.

O curso incorpora princípios de convite de respeito, pois os alunos podem escolher como demonstrarão seu aprendizado. A escolha respeita as diferenças individuais e ajuda a personalizar o aprendizado. A confiança é aprimorada à medida que os alunos descobrem que seus pontos de vista, suas preferências e seus objetivos de aprendizagem são importantes para o professor do curso. O aprendizado que eles escolheram é importante para eles e seus objetivos pessoais e profissionais.

Como professor, tenho um relacionamento individual com cada aluno, pois seus planos para a tarefa são determinados de maneira contratual no início do curso. A avaliação se torna um elemento integrado e muito intencional de cada artefato. Tudo o que os alunos fazem nesse curso se torna significativo para eles e suas tarefas, e a contribuição do professor, em termos de respostas e *feedback* para essas tarefas, é personalizada.

A lição aprendida com o ensino desse curso é que os alunos geralmente se sentem desconfortáveis com a aparente abertura desse modelo de avaliação. Eles querem saber o que precisam fazer para obter determinada nota. Os alunos parecem mais familiarizados com as estratégias de avaliação em que os requisitos são claramente declarados pelo professor no currículo do curso. O tempo de ensino gasto individualmente com os alunos, ajudando-os a adotar essa abordagem, é considerável. No entanto, os benefícios

para os alunos parecem valer esse investimento.

Como observação adicional, acho que ensinar uma classe com um plano de avaliação mais convidativo e personalizado é desafiador, intelectualmente estimulante e menos monótono do que dar notas a vários trabalhos sobre o mesmo tópico. Como um benefício adicional, familiarizo-me com cada aluno no início do curso, e esse relacionamento aprimora nossa experiência ao longo da duração da aprendizagem.

Beth Perry ministra cursos online de graduação e pós-graduação na Faculdade de Disciplinas da Saúde da Universidade de Athabasca.

O Valor do *Feedback* e da Revisão

Julie Shattuck

Minha abordagem de avaliação está diretamente ligada às minhas próprias experiências como estudante online. O que eu mais apreciei dos meus professores foi o *feedback* pontual e detalhado que me ajudou a seguir em frente como aluno. Parece-me irônico que, como candidata a doutorado, recebi mais ajuda sobre como melhorar minha escrita do que em qualquer outro momento da minha jornada acadêmica. Meus professores me trataram como escritora aprendiz e me deram várias oportunidades de revisar meu trabalho antes de ser avaliado.

Compartilho minhas experiências positivas de avaliação com meus alunos online que estão em seus cursos de composição em inglês. Encorajo a avaliação colaborativa, expondo primeiro os alunos aos benefícios

de participar de um processo estruturado de revisão por pares. Dou exemplos de *feedbacks* que recebi na redação, o que mostra aos alunos que não existe um escritor perfeito e modela o tipo de *feedback* mais útil para ajudar um escritor a produzir um trabalho melhor. Discutimos o quão difícil é compartilhar a redação, especialmente no ambiente online, mas construindo uma comunidade forte de alunos, ajudo-os a criar confiança uns nos outros. Depois que os alunos revisam seus ensaios por pares, enviam seu trabalho para mim. Dou aos alunos um *feedback* rápido sobre algumas das principais áreas que os ajudariam a melhorar sua redação, sem sobrecarregá-los com todos os detalhes que poderiam ser revisados. Encorajo os alunos a refletirem sobre esse *feedback* e usarem meus comentários e suas reações aos comentários para revisar seus ensaios para uma nova avaliação. Nem todos os alunos aproveitam essa oportunidade, e isso é bom, pois nem todos os alunos desejam aumentar sua nota inicial. Para mim, dar aos alunos a oportunidade de julgar por si mesmos se a nota que recebem inicialmente acaba sendo a nota final é um passo importante para ajudá-los a se tornarem escritores capazes e confiantes.

Julie Shattuck ministra cursos de inglês online e presenciais no Frederick Community College.

Autoavaliação Interativa Guiada

Dianne Conrad

O curso de mestrado em que ensino, na Universidade

de Athabasca, está alojado no Centro de Educação a Distância, embora seja um curso sobre aprendizagem de adultos e ao longo da vida. Como apontamos neste livro, essas duas áreas da educação estão intimamente relacionadas e, portanto, a alocação deste curso no Centro de Educação a Distância faz sentido. O que é continuamente surpreendente para mim é que o estudo da aprendizagem de adultos é bastante novo para muitos, senão para a maioria dos meus alunos, que vêm de várias áreas de formação.

As jornadas de aprendizagem desses alunos “novos na educação para adultos” eram muitas vezes subidas íngremes, e tornou-se importante para mim envolvê-los na autorreflexão ao longo do caminho. Todo estudante de graduação deve ser capaz de produzir um trabalho de pesquisa com bons critérios e instruções. Mas, afinal, o que eles estavam experimentando e o que eles próprios pensavam sobre seu próprio aprendizado e engajamento neste curso? Apresentei um diário de aprendizagem no qual eles foram convidados a refletir sobre seu aprendizado, relacionado às discussões, aos materiais e às interações do curso durante todo o percurso. Enfatizei que o foco do diário era “você”, e não um tópico externo. Esses documentos acabaram sendo leituras extremamente longas, intensas e reveladoras. Infelizmente, dada a natureza da tarefa, os prazos já haviam se encerrado no final do curso, e eu não tive a oportunidade de aprender com as experiências deles a tempo de fazer algo ou reagir de forma significativa.

Por isso, adiei a data de envio em algumas semanas.

Tirar duas semanas do tempo de escrita não diminuiu a duração dos diários! Mas deu-me tempo para digerir completamente as reflexões e responder a elas usando o recurso de controle de alterações no arquivo. (Trabalharei para transformar esses comentários em voz.) Finalmente, adotando a noção de reflexão sobre ação de Schön (1983), peço aos alunos que autoavaliem suas experiências no curso em três categorias: reflexões sobre uma experiência em grupo muito poderosa; *insights* de última hora sobre sua experiência de aprendizado durante o curso; e cinco adjetivos que os descrevam como aprendizes. Esse pequeno documento (duas páginas) deve ser entregue no final do curso e oferece aos alunos outra oportunidade de autorreflexão sobre seu desempenho. Ele resume, afirma e complementa os temas do diário, além de me dar outra oportunidade de fornecer *feedback* ou comentário sobre o que observei ou li.

A reação a essa tarefa, que envolve muita escrita por parte dos alunos, foi extremamente positiva. O trabalho é geralmente de qualidade muito alta. Como professor, ouço o que *realmente* está acontecendo com eles como aprendizes, altos e baixos, e posso ver claramente suas dificuldades enquanto tentam entender os conceitos e as teorias. Esses documentos levam muito tempo para serem lidos, mas meu próprio aprendizado com eles é um tempo muito bem gasto.

Implicações de um Experimento que mede a Satisfação do Professor em Relação ao Desempenho

Rory McGreal

Muitos anos atrás, em uma universidade sem nome, mais de 100 professores ensinavam o mesmo inglês como segunda língua para mais de 1.000 estudantes pré-universitários. Todos os professores foram obrigados a ensinar o mesmo conteúdo de maneira semelhante. Todos os alunos fizeram exatamente o mesmo exame ao concluir o programa de um ano. Eles também fizeram avaliações dos professores.

Como projeto de pesquisa, as avaliações dos professores foram divididas em três grupos: positiva, negativa e outras (não compreendidas ou neutras). A previsão era de que os alunos de professores que receberam uma avaliação positiva se saíram significativamente melhor do que aqueles que tiveram aulas com professores que receberam uma avaliação negativa. Mesmo uma análise superficial mostrou que não havia diferença discernível entre os dois grupos. Uma análise estatística também não mostrou diferença significativa entre os resultados de professores com avaliações positivas e aqueles com avaliações negativas por parte dos alunos.

Essa experiência está relacionada a uma posição em relação à necessidade de uma avaliação objetiva. É muito fácil para alunos ou professores assumirem erroneamente que a aprendizagem ocorreu. Se os alunos se sentirem bem com um professor ou com o curso, poderão julgar que dominaram o conteúdo ou as habilidades ensinadas. Como os alunos se sentem bem e são positivos na aula, o professor também pode assumir que os conceitos e/ou as habilidades

foram dominados. É por isso que, na minha opinião, testes de desempenho objetivos são uma parte importante, se não essencial, do processo de aprendizagem, pelo menos em situações formais. Obviamente, os alunos podem adquirir conhecimentos e habilidades por conta própria, mas em algum momento isso precisa ser testado e confirmado. Os testes podem ser informais ou formais.

Rory McGreal é presidente do UNESCO/Commonwealth of Learning/Coordenador do Conselho Internacional de Educação Aberta e a Distância em Recursos Educacionais Abertos e professor da Universidade de Athabasca.

E-Portfólios e Diários como Ferramentas Reflexivas para a Avaliação

Lisa Marie Blaschke

Nos últimos anos, me afastei de métricas típicas de avaliação, como o ensaio escrito ou o teste somativo. Em vez disso, comecei a avaliar os alunos ao longo de um *continuum*, aplicando a avaliação formativa, o que me permite dar um *feedback* que apoia o aprendizado e o desenvolvimento contínuos dos alunos e sua capacidade de melhorar seu trabalho à medida que progredem ao longo do caminho de aprendizagem. Algumas das principais ferramentas de aprendizagem nesse contexto são o portfólio eletrônico online e o diário reflexivo (ou blog) que os alunos mantêm como parte de seu portfólio eletrônico, que mostra suas habilidades e competências adquiridas. Para cada conjunto de reflexões do diário de aprendizagem que os alunos publicam, dou-lhes *feedback*

sobre áreas para exploração e pesquisas adicionais, e maneiras pelas quais podem melhorar sua abordagem de aprendizagem. O diário de aprendizagem não apenas oferece aos alunos a oportunidade de refletir sobre o que aprenderam e como aprenderam, mas também me fornece uma janela para a experiência do aluno, uma visão das suas habilidades e uma ideia do que mais lhes interessa. Seus diários de aprendizagem me dão uma ideia de quais conceitos ou ideias eles estão enfrentando, o que os motiva, o que os inspira (e o que não), como eles aprendem melhor e onde precisam de apoio. Gosto desse tipo de avaliação porque oferece aos alunos a oportunidade de melhorar o que fizeram e um investimento contínuo em seu trabalho, e me permite treiná-los à medida que progredem no caminho da aprendizagem.

Lisa Marie Blaschke é professora adjunta do University College da Universidade de Maryland e diretora do programa de Mestrado em Educação a Distância e E-Learning da Universidade Carl von Ossietzky de Oldenburg.

Avaliação na Aprendizagem Online usando Redes

Sociais

Gürhan Durak

Há cerca de três anos, ensino meus cursos de graduação e pós-graduação totalmente online ou híbridos. O nome do curso que ministrei totalmente online é “Ética Científica”. Ministramos todos os nossos cursos via Edmodo, em que os alunos podem compartilhar qualquer tipo de recurso, aviso e arquivo. Outra vantagem deste sistema

é que fornece suporte móvel. Quando os alunos instalam o aplicativo móvel em seus *smartphones*, podem enxergar instantaneamente o compartilhamento relacionado ao curso. Dessa forma, são informados simultaneamente sobre todo compartilhamento feito pelo sistema, sobre todo recurso carregado no sistema e sobre toda tarefa atribuída pelo sistema. Nesse caso, o usuário não precisa fazer login para ver os recursos carregados no sistema em aplicativos assíncronos online. Os alunos também participam de aulas ao vivo como parte do curso.

No âmbito do curso, semanalmente, compartilho recursos relacionados aos vídeos. Os alunos, depois de estudarem com a ajuda desses recursos, respondem às perguntas dirigidas a eles na frente da câmera de vídeo. Essas aplicações, repetidas semanalmente, são avaliadas e fornecidas aos alunos como *feedback* (na forma de notas e comentários às atividades) até a semana seguinte. O curso é executado dessa maneira até os exames intermediários e de final de ano, que são administrados usando o aplicativo de exame no Edmodo.

Nesses exames, usamos vários tipos de perguntas, como abertas e de múltipla escolha, preenchimento de lacunas e correspondência. Durante o exame, os alunos se registram usando uma *webcam* (de certo ângulo e a certa distância). Dessa forma, podemos confirmar que não há mais ninguém perto do aluno durante o exame e que eles estão focados apenas no exame. (No passado, quando uma vez fiz um exame para um curso online, eu tinha dúvidas

se os alunos tinham feito o exame sozinho ou com um acompanhante. Portanto, nos últimos dois anos, peço que gravem em vídeo o processo do exame. No final do exame, os alunos carregam o registro de vídeo e o arquivo do exame no sistema, e concluem o processo.

No final dos períodos acadêmicos, realizo entrevistas individuais com alunos que dão um *feedback* positivo sobre o formato do curso e as estratégias de ensino utilizadas. Sinto que esse método é útil para a avaliação, que é um dos aspectos mais problemáticos da educação a distância, e eu o recomendo.

Gürhan Durak ministra cursos de graduação e mestrado no departamento de Educação em Informática e Tecnologias Instrucionais na Universidade Balıkesir, na Turquia.

Usando Questionários para a Avaliação em um MOOC sobre Negociação

Noam Ebner

Nos cursos de negociação, a avaliação é uma área em que há muitas variações entre os professores. Os professores se esforçam para aplicar vários métodos de avaliação, muitos dos quais exigem muito esforço e investimento de tempo por aluno.

Enquanto eu me preparava para ensinar um MOOC sobre Negociação, percebi que a escala de um MOOC requer uma abordagem diferente para a avaliação. Fiquei preocupado com a validade dos dois modelos aos quais os MOOCs convergiram — (a) questionários de múltipla escolha automatizados e avaliados pelo sistema e (b)

sistemas de avaliação por pares — para fornecer uma avaliação somativa. Os testes testam apenas certos tipos de aprendizado; ter sucesso pode ser mais uma questão de habilidades para responder questionários do que de compreensão de conteúdo. A revisão por pares relega a avaliação a não especialistas. Ambos os sistemas ofereceram novas possibilidades de cola e plágio.

Após refletir, percebi que minha busca por métodos válidos para *feedback* somativo se baseava mais no hábito do que em qualquer necessidade real. A natureza sem créditos dos MOOCs realmente eliminou a necessidade de oferecer uma avaliação somativa. Somente os alunos que concluíram o curso e solicitaram um certificado de conclusão (em média, cerca de 5% dos estudantes que se registram em um MOOC) exigiram alguma forma de avaliação somativa para determinar se seu trabalho alcançou uma escala de desempenho mínimo. Para a grande maioria dos meus alunos, eu poderia me concentrar em fornecer uma avaliação formativa. Um elemento desses se manifestou ao oferecer *feedback* formativo um tanto camuflado como um método de avaliação geralmente somativo, o questionário de múltipla escolha.

Cada um dos quatro módulos semanais do curso incluiu um questionário de múltipla escolha e cinco perguntas. No final do curso, havia um questionário adicional de 15 perguntas. Esses testes tinham objetivos diferentes. Os testes semanais forneceram apenas avaliação formativa; uma vez enviado um questionário, o sistema

indicaria quais perguntas foram respondidas corretamente. Também forneceria a resposta correta às perguntas respondidas incorretamente e direcionaria o aluno para o conteúdo específico do curso em que a resposta poderia ser encontrada. Os participantes poderiam fazer esses testes quantas vezes desejassem, até que tivessem certeza de que haviam entendido todo o material, aceitando-os. No entanto, a nota obtida neste questionário não foi registrada pelo sistema; apenas foi registrado o ato de determinado aluno ter respondido ao questionário. *Fazer* os testes, e não “passar” neles, era um requisito para os estudantes que desejassem receber um certificado de conclusão. Outro objetivo formativo dos testes semanais era familiarizar os alunos com a plataforma e as perguntas típicas — preparando-os para fazer o teste final do curso.

O teste final forneceu uma combinação de avaliação formativa e somativa. Além de fornecer a entrada formativa descrita acima, esse questionário também valeu nota. Um aluno com 10/15 de respostas corretas cumpriu esse requisito de certificação. Um aluno insatisfeito com a pontuação do teste pode demorar mais um tempo, com um conjunto de perguntas parcialmente novas gerado pelo banco de questões. Mais uma vez, havia um objetivo formativo subjacente a essa estrutura somativa: os alunos foram incentivados a revisar as respostas corretas e incorretas em sua primeira tentativa, pois, assim, aumentariam suas chances de sucesso na segunda vez.

Noam Ebner é professor de Negociação e Resolução de

Conflitos no Departamento de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Creighton.

Integrando a Avaliação ao Ciclo de Aprendizagem **Susan Bainbridge**

Concluir uma tarefa por escrito costuma ser o equivalente a fazer um teste: ao escrever um trabalho, espera-se que o aluno demonstre habilidades e conhecimentos específicos. Mas quero que meus alunos aprendam com a atividade também. Quando os alunos são solicitados a enviar trabalhos, avalio esses trabalhos com base em critérios que foram compartilhados com eles com antecedência, e depois os devolvo. Nesse ponto, não quero que meus alunos simplesmente observem suas notas, talvez examinem rapidamente meus comentários e depois prossigam. Quero que eles aprendam a elaborar uma submissão melhor. Com esse objetivo em mente, peço que revisem seus documentos e os reenviem. Então eu avalio a segunda submissão como a final. Agora, o artigo se tornou uma ferramenta de ensino e, ao fazer mudanças, os estudantes esperam ter incorporado novos conhecimentos. Os alunos devem ler meus comentários iniciais e utilizá-los. As notas são naturalmente mais altas com suas submissões finais, mas também é mais alta a qualidade de seus trabalhos. A avaliação deve fazer parte do processo de aprendizagem. Caso contrário, não terá um valor significativo, pois os alunos continuarão a cometer os mesmos erros.

Embora atualmente eu ensine na pós-graduação, usei essa abordagem também no ensino de graduação, e funciona

extremamente bem em cursos online. Posso controlar alterações nos documentos e adicionar comentários de voz e, se necessário, o aluno e eu podemos falar por Skype quando o primeiro rascunho for retornado. O processo não permite apenas que os alunos aprendam com seus erros, mas também ajuda a criar um relacionamento saudável entre o professor e o aluno.

Susan Bainbridge é doutora em Educação a Distância pela Universidade de Athabasca, onde atualmente também é adjunta.

Em Defesa da Avaliação Autêntica

Jon Dron

Com raras exceções (onde a pressão intensa e solitária é autêntica à tarefa, como em alguns tipos de jornalismo), eu odeio exames escritos e invigilados: eles são normalmente injustos, inautênticos, parcialmente discriminatórios, estressantes e, acima de tudo, dão uma contribuição negativa ao processo de aprendizagem, tornando a motivação totalmente extrínseca e controlada pelo professor. Nem são baratos: não é econômico incorporar algo ao processo de ensino que milita ativamente contra o aprendizado. E nem fazem o único trabalho que deveriam fazer bem. Em alguns países, quatro em cada cinco estudantes admitem colar nos exames, e mais da metade na maioria dos países, incluindo o Canadá. Essa é uma consequência inevitável de torná-los o ponto da aprendizagem, e a culpa é inteiramente nossa.

Evitei constantemente os exames em meus próprios cursos, usando combinações de técnicas como projetos escolhidos pessoalmente, incorporando o

compartilhamento de trabalho com outros alunos, objetivos de aprendizagem pessoais e negociáveis, portfólios de evidências flexíveis, diários reflexivos compartilhados, construção da comunidade, dando *feedback* sobre as realizações, mas nunca notas em tarefas, e assim por diante. Toda atividade contribui para a aprendizagem individual e para a aprendizagem de outras pessoas, dá controle aos alunos e é pessoalmente relevante e desafiadora para todos os alunos. O *feedback* é sempre (e apenas) favorável, nunca crítico, e inerente ao processo. Em conjunto, isso torna a cola altamente improvável, mas sempre me envolve em mais uma discussão com aqueles que acreditam que os exames são o padrão de ouro de provas somativas confiáveis, e que nada mais tem valor. Um dos meus colegas, convencido pelos meus argumentos, mas não disposto a enfrentar a ira dos colegas removendo os exames, encontrou uma boa solução, pela metade. Depois de seguir um processo aberto, social, reflexivo e orientado por projeto ao longo de seus cursos, ele simplesmente exige que os alunos escrevam sobre o que fizeram no exame final, com uma estrutura reflexiva estruturada para ajudar a orientá-los. Eles sabem disso com antecedência, então há relativamente pouca pressão. Só é possível para aqueles que realmente fizeram o trabalho e, mais importante, serve a um propósito pedagógico muito útil, que ajuda a consolidar, conectar e reforçar o que aprenderam. A principal reclamação que os alunos têm sobre isso é que ficam com câimbras porque escrevem muito.

Jon Dron é membro do Instituto de Pesquisa em Conhecimento Avançado em Tecnologia e presidente da Escola de Computação e Sistemas de Informação da Universidade de Athabasca, além de membro da Faculdade Honorária do Centro de Aprendizagem e Ensino da Universidade de Brighton.

Fizemos o convite a educadores brasileiros e portugueses para que também enviassem suas contribuições para o Apêndice, que fica assim ampliado na tradução.

Avaliação pelos Pares

Romero Tori

Em cursos online, um grande desafio é reduzir distâncias, não apenas entre aluno e professor ou entre aluno e conteúdo, mas entre os próprios estudantes. Cada um tem seu ritmo e sua rotina particulares. Muitas vezes os participantes mal se conhecem. Devemos, portanto, aproveitar todas as possibilidades para produzir interações entre eles. Uma boa oportunidade é a avaliação de trabalhos pelos pares. Além de aumentar a sensação de proximidade a um colega, propiciada pela leitura e análise do trabalho do outro, essa mudança de papel — de avaliado para avaliador — incentiva a uma releitura de sua própria produção por um outro ângulo, contribuindo para um maior amadurecimento acadêmico.

Apesar de todos os pontos positivos que pode trazer ao processo de aprendizagem, a avaliação pelos pares costuma vir acompanhada de três grandes problemas. O primeiro é que o sentimento “corporativista” faz com que as avaliações sejam superficiais e lenientes, tendendo a

relevar ou ignorar eventuais falhas e problemas importantes presentes nos trabalhos dos colegas. O segundo é que ser avaliado por um par não costuma ser bem aceito por alunos que não tenham desenvolvido essa cultura ao longo da vida. Finalmente, há o problema da heterogeneidade de qualidade entre as avaliações, o que torna o processo injusto.

A solução que adoto para introduzir a avaliação pelos pares, mantendo seus pontos fortes e minimizando os mencionados possíveis problemas, passa, em primeiro lugar, por não considerar as avaliações realizadas pelos alunos como parâmetros para quaisquer avaliações somativas sobre os avaliados. Isso já elimina dois possíveis problemas: a resistência de ser avaliado por um par e a injusta heterogeneidade inerente a esse método. Resta então a “leniência” e o “corporativismo”, os quais podem ser minimizados por uma inversão no processo tradicional, ou seja, em vez de se atribuir uma nota ao avaliado, procede-se a uma “avaliação do avaliador”. Nessa técnica são estabelecidos critérios que devem ser seguidos pelos avaliadores, os quais são posteriormente avaliados pelos professores quanto à aderência aos critérios e à qualidade com que os aplicaram.

Pela perspectiva do aprendizado, o ganho é bastante grande: cada aluno recebe feedbacks de seu trabalho, vindos do professor e de seus colegas, e tem a oportunidade de desenvolver habilidades de análise crítica e exercitar a mudança de ponto de vista e de papel. Mas como “não

existe almoço grátis”, o uso dessa técnica cobra um preço do professor, que precisa, além de avaliar os trabalhos dos alunos, julgar e dar feedback também sobre as avaliações realizadas pelos seus aprendizes.

Romero Tori é professor associado nível 3 da USP, bolsista de produtividade CNPq e autor do livro “Educação sem Distância”.

Avaliação Formativa como Diálogo

Daniela Karine Ramos

Como professora na área de Didática na formação de professores em cursos de licenciatura, a avaliação é temática recorrente nos meus estudos e nas interações com professores, futuros professores e instituições de ensino. Nesses diferentes percursos, a avaliação revela-se um grande desafio e precisa estar coerente com as teorias que fundamentam a prática, com a metodologia e os objetivos que norteiam a processo de ensino e aprendizagem.

A experiência na produção de cursos online corporativos e como professora na educação presencial e a distância reforça a importância de diversificar os recursos e as estratégias de avaliação para compor a avaliação formativa. Assim, o processo de avaliação pode combinar atividades de discussão sobre temáticas, o compartilhamento de experiências, a elaboração de sínteses, a resposta a questões abertas ou fechadas, a produção de textos, a criação de vídeos, o registro de imagens, a elaboração de projetos, entre outras.

A avaliação formativa, especialmente em cursos

online, revela-se fundamental para acompanhar e orientar o aluno em seu processo de aprendizagem. As estratégias e atividades propostas demarcam pontos de encontro entre o professor e alunos e, quando envolvem atividades em grupo, também entre alunos e alunos. Por isso, ao planejar a oferta de disciplinas e cursos a distância, priorizo a proposição de atividades ao longo de todo percurso formativo como forma de envolver o aluno no processo de aprendizagem, auxiliando-o na compreensão e reflexão sobre os conteúdos abordados e oferecendo feedbacks que contribuam com a sua aprendizagem.

As diversificadas atividades, com diferentes níveis de complexidade, estruturam os pontos de encontro e favorecem o diálogo. Nesses pontos demarcados por atividades, estabelece o diálogo onde o aluno apresenta o que conhecimento apropriado e o professor tem a oportunidade de contribuir com seu processo, oferecendo elementos para maior aprofundamento, revisão de alguns aspectos e reflexão tanto sobre o conhecimento como sobre as relações entre a teoria e prática e o próprio processo de aprendizagem.

Daniela Karine Ramos é doutora em educação e professora do Departamento de Metodologia de Ensino, na área de Didática em cursos presenciais e a distância, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Avaliação com Videojogos para interpretar Conhecimento no Contexto de Vivências e Decisões

Leonel Morgado

Quando vemos os videojogos serem efetivamente aplicados na educação, assistimos frequentemente a uma dinâmica que me recorda as visitas de estudo a locais fora do ambiente escolar. O professor deixa os alunos vivenciarem o espaço ou a experiência, delimita o seu decurso e recorre depois à memória dela para algum relato, teste ou debate.

Apesar do valor em si que um aluno pode vivenciar com algo dinâmico e interativo como um videojogo, esta aplicação é um desaproveitamento das potencialidades do meio. De facto, enquanto que numa visita de estudo não é possível parar o tempo ou congelar o espaço, torna-se necessário desfrutar da experiência ao vivo, enquanto ela está a decorrer, um videojogo pode ser repetido, pode ser registado na sua plenitude, pode ser planeado com experiência social, grupal ou individual.

Mais do que contar com os videojogos como estímulo da atenção para introduzir perguntas ou retenção de factos, devemos atender à natureza deles enquanto instrumentos de dão aos alunos momento de intervenção direta e pessoal sobre um mundo, de exercício de agência sobre um problema. E esse problema, num videojogo, não se esgota em situações estáticas visionadas num filme, numa ilustração ou num texto. Num videojogo, aquilo que se vivencia reage aos atos e decisões dos jogadores, que ficam assim ligados às consequências quer das suas opções, quer das suas inações. O mero ato de observar, num videojogo, implica uma decisão entre intervir ou não

intervir. Uma consequência entre ser parte do que ocorre ou ser um elemento visualmente alheado do que ocorre. Está-se dentro do problema. Está-se a vivenciá-lo.

Quando encaro os videojogos para avaliação, não é o conjunto de respostas que os alunos possam dar perguntas automáticas no meio dos jogos que me interessa. Não é o alcançar do êxito ou da vitória. Não são os recordes de pontos ou as classificações por pontuação. São as percepções concretas, corretas ou equivocadas. São as decisões tomadas. São as hesitações perante o que nos é proposto ou apresentado.

Mais do que redigir um relato ou redação, apelo à reflexão sobre aspetos concretos das vivências no jogo. Quais os momentos de jogo em que houve um dilema? Como podem ser interpretados esses momentos? Que elementos do jogo acha o aluno que contribuíram para gerar uma percepção ou para justificar um equívoco? Porque foi tomada uma decisão? Mesmo que a decisão tenha sido ao acaso, porque acha o aluno que lhe seria indiferente essa decisão, porque se sentia desapegado dela? Sim, até a autorreflexão sobre o próprio vínculo entre o jogador e o jogo pode ser propiciadora de percepções enriquecedoras. Mais do que a resposta sobre mera recordação de factos.

Leonel Morgado é Professor Auxiliar com Agregação da Universidade Aberta e investigador sénior do Laboratório Associado INESC TEC (Portugal), Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências dos Videojogos e membro da Direção da Immersive Learning Research Network (Estados Unidos da América).

Avaliação multidimensional

Andrea Filatro

Uma premissa que vem me guiando há vários anos é a multidimensionalidade da avaliação, refletindo a multidimensionalidade do fenômeno educacional. Não conseguimos “aprissonar” aquilo que as pessoas aprendem — enquanto assistimos a um vídeo sobre trigonometria, podemos estar aprendendo coisas diversas, por exemplo, como distribuir bem as imagens e fórmulas sobre uma tela, ou então como não utilizar determinado tom de voz. Também não conseguimos padronizar a maneira como as pessoas aprendem — as teorias sobre estilos e preferências de aprendizagem estão aí para mostrar as maneiras diversas de processar a informação e interagir com o mundo. Assim, parece um tanto pretensioso reduzir a avaliação da aprendizagem a um ou dois instrumentos.

Por isso, uma estratégia que traz equilíbrio ao ato de avaliar é a matriz de avaliação, que considera todas (ou a maior parte das) atividades para fins de avaliação. A matriz combina atividades individuais e colaborativas, atividades mais ligadas ao processo e atividades que resultam em um produto, atividades de resposta única e atividades de resposta aberta, atividades de preparação e atividades de consolidação da aprendizagem. Dispostas na matriz, essas atividades refletem uma perspectiva formativa da avaliação ao longo de uma ação ou situação de aprendizagem. E, da perspectiva somativa, podem receber pesos diferenciados conforme o design instrucional proposto, ou os pesos

podem ser definidos pelos próprios alunos — individual ou coletivamente —, em uma espécie de “avaliação da avaliação”.

Tivemos essa experiência em cursos de pós-graduação, desafiando os alunos a atribuírem porcentagens para o conjunto de atividades mapeadas. É confortante constatar que, quando ganham o poder de tomar decisões dessa natureza, os alunos se mostram justos com relação à importância de cada atividade para a aprendizagem e críticos com relação ao seu próprio engajamento e desempenho.

Em termos práticos, é relativamente simples computar em uma planilha as interações dos alunos com conteúdos, com outras pessoas e com ferramentas em turmas pequenas acompanhadas por um docente. Em larga escala, as tecnologias viabilizam o registro de acessos, entregas e participações em ambientes digitais de aprendizagem. E, com a emergência da mineração de dados educacionais e da analítica da aprendizagem (learning analytics), esse processo pode ser estendido e aprofundado, a fim de propiciar a extração de maior significado a partir dos dados coletados.

Essa é uma grande promessa para a educação — a de finalmente nos permitir entender como a aprendizagem ocorre — passo a passo, no ritmo do aluno, por meio de colaboração, com a ajuda de mídias, através de práticas, por meio de reflexão. Transformadas em evidências, as múltiplas atividades de aprendizagem propostas se tornam atividades de avaliação — de uma avaliação multidimensional.

Andrea Filatro é Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, consultora do Sistema S, ENAP, IRB e CEDDET e Professora convidada da FIA e do Instituto de Ensino do Hospital Albert Einstein, e autora de diversos livros.

Avaliação Comprometida em Cursos Online

Vani Moreira Kenski

Há sempre grandes expectativas dos estudantes em relação à avaliação. Mesmo em cursos online, com turmas de pós-graduação, a avaliação se apresenta como o grande juiz que os levará ao paraíso da aprovação ou a todas as maldições da reprovação. Pior ainda. Aprovação com nota muito baixa. Nas turmas de Mestrado e Doutorado da minha Universidade (USP), obter um C (nota mínima de aprovação) é pior que a morte. Uma nota “C” ou “B” compromete o desempenho do estudante no Programa (e acesso a possíveis bolsas) e nas condições para continuidade dos seus estudos em outros níveis. Uma mancha no Histórico.

Essa introdução já identifica que, no pensamento dos estudantes, avaliação se refere diretamente à nota (em números ou letras) com que eles costumam ter medidos os seus desempenhos nas disciplinas. Para desmistificar este conceito equivocado de “avaliação”, a minha proposta tem sido a de conversar antes com os estudantes sobre o conceito burocrático da medida (nota) e o sentido bonito e comprometido da avaliação. Avaliar de forma ampla, considerando o contexto, o ambiente, as atividades, as relações e, é claro, o seu desempenho e o dos colegas, parceiros no processo de aprendizagem. Auto

e heteroavaliações. Ao final da conversa, uma proposta irrecusável: todos os estudantes, em princípio, já estão com a nota máxima: o “A” tão sonhado. Precisam apenas se esforçar para não a perder.

Começamos. Estudantes se organizam em equipes. Escolhem o líder de cada grupo na atividade, o responsável pelo cumprimento dos prazos e as interações com outros líderes. Lideranças rotativas. Em seminários online, cada grupo apresenta seus resultados e o modo como atuaram. Todos os desempenhos dos participantes e as atividades realizadas são avaliadas. Sem notas. Apenas comentários e indicações de pontos de melhoria sobre as atividades grupais apresentadas. Os líderes também são avaliados e se autoavaliam. Em determinado momento, um deles comentou que todos deveriam ter essa oportunidade: liderar equipes. “É um aprendizado único”, disse.

Aos poucos, com o andamento da disciplina, a rotatividade dos líderes e a preocupação com a melhoria do desempenho de cada um e de todos – pequeno grupo e grupo turma – o conceito de avaliação vai se modificando. Avaliações das aprendizagens e dos desempenhos passam a ser compreendidas como processos contínuos de transformação e crescimento pessoal e social. Ao final, o grande momento da autoavaliação geral. Reflexão profunda sobre suas aprendizagens: vivências, habilidades, conhecimentos, compreensões, aplicações às suas pesquisas e relacionamentos. Identificação dos pontos fortes e os que podem ser melhorados. Do que aprenderam e do que ficou

a desejar.

A avaliação não estaria completa sem a visão do outro. A heteroavaliação. As vozes dos colegas se apresentam na identificação dos pontos altos e o que pode melhorar no desempenho dos outros grupos; no conteúdo da disciplina; nas atitudes da professora; nos ambientes virtuais utilizados e nas atividades propostas. Avaliação da proposta e do processo.

Não resisto e transcrevo aqui um trecho do depoimento da Dra. Daísa Teixeira — atual professora na UFES — um ano após viver a disciplina.

Durante a minha atuação como aluna de EAV I (Ensinando em Ambientes virtuais I), a porção professora jamais esteve ausente, ou seja, as questões que perpassavam as reflexões e os textos, o formato que ia assumindo a comunidade, a apropriação dos novos conhecimentos, a maneira segura e aberta com que todo o processo metodológico era conduzido, não só por Vani Kenski, mas também por todos nós, alunos, repercutiam na minha prática pedagógica em outros locais, conduzindo-me a uma análise do que estava acontecendo comigo e com meus alunos, principalmente no que se refere à mediação, à interconexão dos saberes, à interação nos chamados espaços convencionais do processo educativo.

Avaliações. Avaliação online. Processo de Avaliação como aprendizagem para professores e futuros professores. Sem notas. Com comprometimento e foco no ensinar e transformar. E aprender com todos os alunos, sempre.

Vani Moreira Kenski é professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Referências

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3–22.

Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/765>

Albrecht, B. (2006). Enriching student experience through blended learning. Boulder, CO: Education Center for Applied Research. Retrieved from <http://www.ammanu.edu.jo/EN/Content/HEC/2.pdf>

Allen, C. (2004). Tracing the Evolution of Social Software [Blog post]. Retrieved from http://www.lifewithalacrity.com/2004/10/tracing_the_evo.html

Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). Grade level: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Retrieved from <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf>

Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. Babson Sur-

vey Research Group and Quahog Research Group, LLC.
Retrieved from <https://onlinelearningsurvey.com/reports/online-reportcard.pdf>

Anderson, C. (2006). Wisdom of the crowds: Scientific publishers should let their online readers become reviewers. *Nature*. doi:10.1038/nature04992

Anderson, T. (2003). Getting the mix right: An update and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149>

Anderson, T. (2004). Towards a theory of online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *The theory and practice of online learning* (pp. 33–60). Edmonton, AB: Athabasca University.

Anderson, T. (2008). Teaching in an online learning context. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 343–365). Edmonton, AB: Athabasca University Press. Retrieved from http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/02_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*. (2nd ed., pp. 45–74). Edmonton, AB: Athabasca University Press. Retrieved from http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/02_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* (pp. 97–112). Madison, WI: Atwood Publishing.

Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences: Facilitating organizational learning*. Needham, MA: Allyn and Bacon.

Ascough, R. S. (2011). Learning (about) outcomes: How the focus on assessment can help overall course design. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(2), 44–61.

Astin, A.W., Banta, T. W., Cross, K. P., El-Khawas, E., Ewell, P. T., Hutchings, P., . . . Wright, B. D. (1992, December). Principles of good practice for assessing student learning. American Association for Higher Education Assessment Forum. Retrieved from <http://www.learningoutcomesassessment.org/PrinciplesofAssessment.html>

Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(20), 251–257.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and*

action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barber, W., King, S., & Buchanan, S. (2015). Problem based learning and authentic assessment in digital pedagogy: Embracing the role of collaborative communities. *Electronic Journal of E-Learning*, 13(2), 59–67.

Barnard, J. (2016). Tweets as microfiction: On Twitter's live nature and 140-character limit as tools for developing storytelling skills. *New Writing: The International Journal for the Practice & Theory of Creative Writing*, 13(1), 3–16. doi:10.1080/14790726.2015.1127975

Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. New York, NY: Open University Press.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12–26.

Barrett, H. (2000). *Electronic portfolios = multimedia development + portfolio development: The electronic development process*. Retrieved from <http://electronicportfolios.org/portfolios/EPDevProcess.html>

Bates, A. W. (2008). Transforming distance education through new technologies. In T. Evans, M. Haughey, & D. Murphy (Eds.), *International Handbook of Distance Education* (pp. 217–236). Bingley, UK: Emerald Group.

Benson, A. D. (2002). Using online learning to meet work-force demand. *Quarterly Review of Distance Education*,

3(4), 443–452.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Biemiller, L. (2014, June 9). Latest Christensen disruption: Crowdsourced journal article. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/latest-christensen-disruption-crowdsourced-journal-article/53153>

Bishop, J. L., & Verlager, M.A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Retrieved from <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>

Biswas-Diener, R., & Jhangiani, R. S. (2017). Introduction to Open. In R. S. Jhangiani & R. Biswas-Diener (Eds.). *Open: The Philosophy and Practices that are Revolutionizing Education and Science* (pp. 3–7). London, UK: Ubiquity Press. doi:10.5334/bbc.a

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.

Blanton, W. E., Moorman, G., & Trathen, W. (1998). Telecommunications and teacher education: A social constructivist review. *Review of Research in Education*, 23, 235–275.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York, NY: Da-

vid McKay Co.

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means*. National Society for the Study of Education Yearbook, 68(2), 26–50. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bloxham, S. (2009) Marking and moderation in the UK: False assumptions and wasted resources. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 209–220.

Boitshwarelo, B. (2011). Proposing an integrated research framework for connectivism: Utilising theoretical synergies. *International Review of Research in Open and Distribution Learning*, 12(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/881>

Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bountrogianni, M. (2015, July 8). Six ways continuing education can close Canada's skills gap. *Huffington Post*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.ca/dr-marie-bountrogianni/adult-education-second-career_b_7737592.html

Bowness, S. (2014, January 15). Tracking the learning journey through e-portfolios. *University Affairs*. Retrieved from www.universityaffairs.ca/.../tracking-the-learning-journey-through-e-por

- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom>
- Brookfield, S. D. (1990a). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1990b). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, J. S, & Adler, R. P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43(1), 16–32. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2008/1/minds-on-fire-open-education-the-long-tail-and-learning-20>
- Bull, B. (2015). Learning beyond letter grades: Exploring the promise, power & possibility of feedback & assessment [Webinar] In EDUCAUSE. Retrieved from <https://events.educause.edu/eli/courses/2015/eli-course-learning-beyond-letter-grades-exploring-the-promise--possibility-of-assessment>
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education*, 13(2), 1–32.
- Burge, E., Gibson, C., & Gibson, T. (2011). *Flexible pedagogy, flexible practice: Notes from the trenches of distance education*. Edmonton, AB: Athabasca University Press.

Butler, C. J. (2004, December). Equal and fair are not the same: Classroom issues of fairness. T-TAC Network News, Old Dominion University. Retrieved from www.ttac.odu.edu/newsletter/PDF/OLD/Nov_Dec_2004_Jan_2005/Page2.pdf

Caldwell, J. E. (2007). Clickers in the large classroom: Current research and best-practice tips. *Life Sciences Education*, 6(1), 9–20.

Campbell, K., & Schwier, R. A. (2014). Major movements in instructional design. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda* (pp. 345–380). Edmonton, AB: Athabasca University Press.

Canadian Association for Adult Education. (1943). *Manifesto of the CAAE*. Toronto, ON: CAAE.

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Carnevale, A. P. (2016). Higher education and democratic capitalism. *Educause Review*, 51(6), 10–26. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2016/10/higher-education-and-democratic-capitalism>

Casilli, C., & Hickey, D. (2016). Transcending conventional credentialing and assessment paradigms with information-rich digital badges. *Information Society*, 32(2), 117–129. doi:10.1080/01972243.2016.1130500

Center for Innovative Teaching and Learning. . (2015). Teaching handbook. University of Indiana. Retrieved from https://citl.indiana.edu/files/pdf/teaching_handbook.pdf

Cheng, X., Nolan, T., & Macaulay, L. (2013). Don't give up the community: A viewpoint of trust development in online collaboration. *Information Technology & People*, 26(3), 298–318.

Christensen, C.M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A. Woods, D. & Emanuel, E. J. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why? SSRN working paper. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964

Ciampa, K., & Gallagher, T. (2015). Blogging to enhance in-service teachers' professional learning and development during collaborative inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 63(6), 883–913. doi:10.1007/s11423-015-9404-7

Cleveland-Innes, M., Shea, P., & Swan, K. (2007, November). Back to the future: What's next for the online community of inquiry? Presentation to The Sloan-C 13th Annual Asynchronous Learning Networks Conference. Orlando, Florida.

Collaboration for Online Higher Education and Research

- (COHERE). (2016). Report on blended learning. Ottawa, ON: HRSDC. Retrieved from <http://cohere.ca/wp-content/uploads/2017/09/REPORT-ON-BLENDED-LEARNING-FINAL1.pdf>
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Community of Inquiry (CoI) website. (n.d.). Retrieved from <https://coi.athabascau.ca/>
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1–19.
- Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 31–44.
- Conrad, D. (2005). Building and maintaining community in cohort-based online learning. *Journal of Distance Education*, 20(1), 1–21.
- Conrad, D. (2006). The plain hard work of teaching online: Strategies for instructors. In M. Bullen & D. James (Eds.), *Making the transition to e-learning: Strategies and issues* (pp. 191–207). Hersey, PA: Information Science Publishing.
- Conrad, D. (2009). Cognitive, instructional, and social presence as factors in learners' negotiation of planned absences from online study. *International Review of Research*

in *Open and Distributed Learning*, 10(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/630/1261>

Conrad, D. (2011). The role of language in portfolio learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(1), 109–123. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1062>

Conrad, D. (2013). Assessment challenges in open learning: Way-finding, fork in the road, or end of the line? *Open Praxis*, 5(1), 41–47. Retrieved from <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/issue/current/showToc>

Conrad, D. (2014). Interaction and communication in online learning communities: Toward an engaged and flexible future. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda* (pp. 381–402). Edmonton, AB: Athabasca University Press.

Conrad, D., & Wardrop, E. (2010). Exploring the relationship of mentoring to knowledge-building in RPL practice. *Canadian Journal for Studies in Adult Education*, 23(1), 1–22.

Contact North. (2012). Online learning as a critical component of long term institutional strategy: Perspectives among Ontario college and university presidents. Retrieved from http://teachonline.ca/sites/default/files/perspectives_from_college_and_university_presidents1.pdf

Contact North. (2016). Top 10 Wish List for Online Lear-

ning in 2016. Retrieved from <http://teachonline.ca/tools-trends/top-10-wish-list-for-online-learning-in-2016>

Council of Ontario Universities. (2011). Ensuring the value of university degrees in Ontario. Retrieved from <http://cou.on.ca/reports/ensuring-the-value-of-university-degrees/>

Cranton, P. (1998). Transformative learning: Individual growth and development through critical reflection. In S. M. Scott, B. Spencer, & A. M. Thomas (Eds.), *Learning for life: Canadian readings in adult education* (pp. 188–199). Toronto, ON: Thompson Educational Publishing.

Cranton, P. (2013). Adult learning theory. In T. Nesbit, S. Brigham, & N. Taber (Eds.), *Building on critical traditions: Adult education and learning in Canada* (pp. 95–106). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5–22.

Cronenweth, S. (2012). Peer assessment in MOOCs and online courses [Blog post]. Retrieved from <http://blog.socrato.com/peer-assessment-in-moocs-and-online-courses/>

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility [Research paper]. Seoul: Korean National Open University. Retrieved from

<https://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Making-Sense-of-MOOCs.pdf>

Daniel, J. (2016). *Combating corruption and enhancing integrity: A contemporary challenge for the quality and credibility of higher education*. Advisory Statement for Effective International Practice. Washington, DC: CHEA/CIQG IIEP-UNESCO.

Darkenwald, G., & Merriam, S. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York, NY: Harper & Row.

Davidson, C. (2014, March 14). *Changing higher education to change the world* [Blog post]. Retrieved from <http://chronicle.com/blogs/future/2014/03/14/changing-higher-education-to-change-the-world/>

DeCoursey, T. (2006). *The pros and cons of open peer review: Should authors be told who their reviewers are?* *Nature*. doi: 10.1038/nature04991

Deller, F., Brumwell, S., & MacFarlane, A. (2015). *The language of learning outcomes: Definitions and assessments*. Toronto, ON: Higher Education Quality Council of Ontario.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). Boston, MA: D. C. Heath.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Diamond, R. M. (2008). *Designing and assessing courses*

and curricula: A practical guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Downes, S. (2010, December). Fairness and equity in education [Blog post]. Retrieved from https://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/democratizing-education_b_794925.html

Downes, S. (2011, September). Why #connectivism is not a learning theory [Blog post]. Retrieved from <https://www.downes.ca/post/56199>

Draper, J. (1991). Understanding values in workplace education. In M. C. Taylor, G. R. Lewie, & J. A. Draper (Eds.). *Basic skills for the workplace* (pp. 85–106). Toronto, ON: Culture Concepts.

Dreon, O. (2014, July 23). Formative assessment: The secret sauce of blended success. Retrieved from <https://www.facultyfocus.com/articles/blended-flipped-learning/formative-assessment-secret-sauce-blended-success/>

Dron, J. (2007). *Control and constraint in e-learning: Choosing when to choose*. Hershey, PA: Idea Group.

Dron, J. (2014). Innovation and change: Changing how we change. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda* (pp. 237–265). Edmonton, AB: Athabasca University Press.

Duncan, A. (2011, September 15). Digital badges for learning [Remarks by Secretary Duncan at the 4th Annual Launch of the MacArthur Foundation Digital Media and

Lifelong Learning Competition]. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/speeches/digital-badges-learning>

Dunn, K. E., & Mulvenon, S. E. (2009). A critical review of research of formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 2–11.

Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69–106. doi:10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x

Eastmond, D. (1995). *Alone but together: Adult distance study through computer conferencing*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Eddy, P., & Lawrence, A. (2013). Wikis as platforms for authentic assessment. *Innovative Higher Education*, 38(4), 253–265.

Edelstein, S., & Edwards, J. (2002). If you build it, they will come: Building learning communities through threaded discussions. *Online Journal of Distance Learning Administration* 5(1). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring51/edelstein51.html>

Edgar, B. D., & Willinsky, J. (2010). A survey of scholarly journals using Open Journal Systems. *Scholarly and Research Communication*, 1(2). Retrieved from <http://www.src-online.ca/index.php/src/article/view/24/41>

- Eisner, E. W. (1994). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Evans, T. & King, B. (1991). *Beyond the text: Contemporary writing on distance education*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Evans, T., & Nation, D. (Eds.). (1989). *Critical reflections on distance education*. London, UK: Falmer Press.
- Feldstein, M., & Hill, P. (2016). Personalized learning: What it really is and why it really matters. *Educause Review*, 51(2), 25–35.
- Fenwick, T. J., & Parsons, J. (2009). *The art of evaluation: A resource for educators and trainers* (2nd ed.). Toronto, ON: Thompson Educational Publishing.
- Ferriman, J. (2013, July 11). How to prevent cheating in online courses [Blog post]. Retrieved from <http://www.learn-dash.com/how-to-prevent-cheating-in-online-courses/>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. doi:10.1073/pnas.1319030111
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Friesen, N., & Wihak, C. (2013). From OER to PLAR: Cre-

dentiaing for open education. *Open Praxis*, 5(1), 49–58. Retrieved from <http://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/22/pdf>

Gagne, R. (1971). Instruction based on research in learning. *Engineering Education*, 61(6), 519–523.

Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2009). Role of instructional technology in the transformation of higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(1), 19–30.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.

Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Amsterdam: Pergamon.

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148. Retrieved from <http://www.anitacrawley.net/Articles/GarrisonClevelandInnes2005.pdf>

Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Vaughan, N. (n.d.).

The Community of Inquiry. Retrieved from <https://coi.athabascau.ca/>

Garton, L., Haythornthwaite, C., & Wellman, B. (1997). Studying online social networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(1). Retrieved from <http://jcmc.huji.ac.il/vol3/issue1/garton.html>

George, B., Sims, P., McLean, A.N., & Mayer, D. (2011). Discovering your authentic leadership. In HBR's 10 must reads on leadership (pp. 163–177). Boston, MA: Harvard Business School Publishing.

Gibbs, G. (2010). Dimensions of quality. York, UK: The Higher Education Academy. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/dimensions_of_quality.pdf

Ginsberg, G. (2015, December 4). What a college student looks like. *Maclean's*. Retrieved from <http://www.macleans.ca/education/what-a-college-student-looks-like/>

Gipps, C., & Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. In C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (Eds.), *Education assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 105–118). Netherlands: Springer.

Godin, S. (2016, June 1). Read more blogs. Seth's Blog. Retrieved from http://sethgodin.typepad.com/seths_blog/2016/06/read-more-blogs.html

Goff, L., Potter, M. K., Pierre, E., Carey, T., Gullage, A., Kustra, E., . . . & Van Gastel, G. (2015). Learning outcomes

assessment: A practitioner's handbook. Toronto, ON: Higher Education Quality Council of Ontario. Retrieved from http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/heqco.LOAhandbook_Eng_2015.pdf

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NJ: Doubleday.

Gulikers, J. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86.

Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147–166.

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–26.

Guri-Rosenblit, S. (2014). Distance education systems and institutions in the online era: An identity crisis. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda* (pp. 109–130). Edmonton, AB: Athabasca University Press.

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74.

Harmon, J., & Copeland, A. (2016). Students' perceptions of digital badges in a public library management course. *Education for Information*, 32(1), 87–100. doi:10.3233/EFI-150964

Harrison, J. B., & West, R. E. (2014). Sense of community in a blended technology integration course: A design-based research study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1907/3129>

Hart, K. (2013). Some historical notes on the decline of the universities. *Anthropologies: A collaborative online project*. Retrieved from www.anthropologiesproject.org/2013

Haskins, C. H. (1957). *The rise of universities*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hensiek, S., DeKorver, B. K., Harwood, C. J., Fish, J., O Shea, K., & Towns, M. (2017). Digital badges in science: A novel approach to the assessment of student learning. *Journal of College Science Teaching*, 46(3), 28–33.

Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task and technology. *Distance Education*, 27(2), 233–248.

Higher Education Quality Council of Ontario. (2015). Research. Retrieved from <http://www.heqco.ca/en-ca/Research/Pages/Home.aspx>

Hill, P. (2016, 24 May). Distance ed's second act. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Distance-Ed-s-Second-Act/236571>

Hill, P., & Barber, M. (2014). *Preparing for a renaissance in assessment*. London, UK: Pearson. Retrieved from http://gr8dbl.doverbay.ca/wp-content/uploads/2015/04/Preparing_for_a_Renaissance_in_assessment.pdf

Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2005). Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48(10), 59–64.

Hiltz, S., Shen, J., & Swan, K. (2006). Assessment and collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 45–62. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA284325461&-v=2.1&u=atha49011&it=r&p=AONE&sw=w&asid=73565e-3b6168c26a8ed6f89bd5570144>

Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education* (3rd ed.). London, UK: Croom Helm.

Holmen, M. (2014, August 6). Education vs. learning—What exactly is the difference? *EdTechReview*. Retrieved from <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/1417-education-vs-learning-what-exactly-is-the-difference>

Horn, M., & Staker, H. (2012, November 14). Formative assessment is foundational to blended learning. *The Journal*. Retrieved from <http://thejournal.com/articles/2012/11/14/>

formative-assessment-is-foundational-to-blended-learning.aspx

Hossenfelder, S. (2016, August 11). What I learned as a hired consultant to autodidact physicists. Aeon. Retrieved from <https://aeon.co/ideas/what-i-learned-as-a-hired-consultant-for-autodidact-physicists>

Houle, C. (1960). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong education: Theory and practice* (4th ed.). London, UK: Routledge.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. d. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE Life Sciences Education*, 14(1), art. 5. <http://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0129>

Jeong, A. (2007). The effects of intellectual openness and gender on critical thinking processes in computer-supported collaborative argumentation. *Journal of Distance Education*, 22(1), 1–18.

JISC. (2010). *Effective assessment in a digital age: A guide to technology-enhanced assessment and feedback*. Retrieved from http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140614115719/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf

Jones, C. (2005). Who are you? Theorizing from the experience of working through an avatar. *E-learning*, 2(4), 414–425.

- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119–132.
- Kasworm, C., Rose, A., & Ross-Gordon, J. (2010). *Handbook of adult and continuing education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). Twenty-first century students need 21st century skills. In G. Wan & D. M. Gut (Eds.), *Bringing schools into the 21st century* (pp. 41–65). New York, NY: Springer.
- Kayler, M., & Weller, K. (2007). Pedagogy, self-assessment, and online discussion groups. *Educational Technology & Society*, 10(1), 136–147. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/10_1/13.pdf
- Keegan, D. (2005). Reintegration of the teaching acts. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 113–134). London: Taylor & Francis e-Library.
- Kelly, R. (2009, January 19). Transformative learning: Q&A with Patricia Cranton. Retrieved from <http://www.faculty-focus.com/articles/instructional-design/transformative-learning-qa-with-patricia-cranton/>
- Kenny, N. (2011, March 11). How do you write a program-level learning outcome? [Blog post]. Retrieved from <https://natashakenny.wordpress.com/page/3/>
- Kirschner, P., Strijbos, J-W., & Kreijns, K. (2004). Designing integrated, collaborative e-learning. In W. Jochems, J. van

Merrienboer, & R. Koper (Eds.), *Integrated e-learning: Implications for pedagogy, technology & organization* (pp. 24–38). London: RoutledgeFalmer.

Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Chicago, IL: Follett.

Ko, S., & Rossen, S. (2010). *Teaching online: A practical guide* (3rd Ed.). London: Routledge.

Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and instruction: Unravelling peer assessment*, 20(4), 344–348. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.08.005

Kolowich, S. (2014, July 10). Can MOOCs help professors teach traditional courses more effectively? [Blog post]. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/can-moocs-help-professors-teach-traditional-courses-more-efficiently/53851>

Kristof, N. (2014, February 15). Professors, we need you! *New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2014/02/16/opinion/sunday/kristof-professors-we-needed-you.html>

Kupczynski, L., Ice, P., Wiesenmayer, R., & McCluskey, F. (2010). Student perceptions of the relationship between indicators of teaching and success in online courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 23–43. Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/9.1.2.pdf>

Lange, E. (2006). Challenging social philosophobia. In T. Fenwick, T. Nesbit, & B. Spencer (Eds.), *Contexts of adult education: Canadian perspectives* (pp. 92–104). Toronto, ON: Thompson.

Lantz, M. (2010). The use of clickers in the classroom: Teaching innovation or merely an amusing novelty? *Computers in Human Behavior*, 26(4), 556–561.

Larsen, R. (2009). *The selected works of T. S. Spivet*. New York, NY: Penguin.

Latchem, C. (2014). Quality assurance in online distance education. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education; Towards a research agenda* (pp. 311–341). Edmonton, AB: Athabasca University Press.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York, NY: Routledge.

Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet and Higher Education*, 14(3), 158–163.

Lehman, R., & Conceição, S. C. (2011). *Creating a sense of presence in online teaching: How to “be there” for distance learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Liang, J-C., & Tsai, C-C. (2008). Internet self-efficacy and preferences toward constructivist internet-based learning

- environments: A study of pre-school teachers in Taiwan. *Educational Technology & Society*, 11(1), 226–237.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York, NY: New Republic.
- Lindstrom, G., & Dyjur, P. (2017). From student to instructor: Reflections on receiving and issuing digital badges for educational development. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 9(3), 1–4.
- Mackeracher, D. (2004). *Making sense of adult learning* (2nd ed.). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction* (3rd ed.). Atlanta, GA: CEP Press.
- Magro, K. (2001). Perspectives and theories of adult learning. In D. Poonwassie & A. Poonwassie (Eds.), *Fundamentals of adult education: Foundations, practices, issues* (pp. 76–97). Toronto, ON: Thompson.
- Mah, D. (2016). Learning analytics and digital badges: Potential impact on student retention in higher education. *Technology, Knowledge & Learning*, 21(3), 285–305. doi:10.1007/s10758-016-9286-8
- Mansouri, S. A., & Piki, A. (2016). An exploration into the impact of blogs on students' learning: Case studies in postgraduate business education. *Innovations in Education & Teaching International*, 53(3), 260–273. doi:10.1080/14703297.2014.997777

Mathur, S., & Murray, T. (2006). Authentic assessment online: A practical and theoretical challenge in higher education. In D. Williams, S. Howell, & M. Hricko (Eds.), *Online assessment, measurement and evaluation: Emerging practices* (pp. 238–258). Hershey, PA: Idea Group.

Matuga, J. M. (2006). The role of assessment and evaluation in context: Pedagogical alignment, constraints, and affordances in online courses. In D. D. Williams, S. L. Howell, & M. Hricko (Eds.), *Online assessment, measure and evaluation: Emerging practices* (pp. 316–330). Hershey, PA: Idea Group.

Mayes, T. (2006). Theoretical perspectives on interactivity in e-learning. In C. Juwah (Ed.), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* (pp. 9–26). London: Routledge.

Mbati, L. (2013). Online social media applications for constructivism and observational learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1579>

McDaniel, R. (2016). A taxonomy for digital badge design in medical technologies. 2016 IEEE International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH). doi:10.1109/SeGAH.2016.7586254

McElhone, R. (2015). Blended learning: What's all the fuss about? [b online learning blog post]. Retrieved from <https://bonlinelearning.com.au/blog/blended-learning-what->

s-all-the-fuss-about/

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D. A. F. (1987). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

McLoughlin, C., & Oliver, R. (2000). Designing learning environments for cultural inclusivity: A case study of indigenous online learning at tertiary level. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(1), 58–72. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/mcloughlin.html>

Medland, E. (2010). Reconceptualising subjectivity in assessment. Paper presented at the Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Conference, Newport, Wales. Retrieved from <http://www.srhe.ac.uk/conference2010/abstracts/0200.pdf>

Mezirow, J. (1997, Summer). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167.

Moebs, S. (2013). Blended learning for learners in SMEs. In N. P. Ololube (Ed.), *Advancing technology and educational development through blended learning in emerging economies* (pp. 36–58). Hershey, PA: IGI Global.

- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development Of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2–3), 119–135.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14, 129–135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001
- Moore, J. L., Rosinski, P., Peeples, T., Pigg, S., Rife, M. C., Brunk-Chavez, B., . . . Grabill, J. T. (2016). Revisualizing composition: How first-year writers use composing technologies. *Computers & Composition*, 39, 1–13. doi:10.1016/j.compcom.2015.11.001
- Moore, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(12), 661–679. Retrieved from http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/theory.pdf
- Moore, M. G. (1989). Three modes of interaction. A presentation of the NUCEA forum: Issues in instructional interactivity. NUCEA Conference, Salt Lake City, UT.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). New York: Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage.

Morrison, D. (2007). E-learning in higher education: The need for a new pedagogy. In M. Bullen & D. James (Eds.), *Making the transition to e-learning: Strategies and issues* (pp. 104–120). Hersey, PA: Information Science Publishing.

Mozilla Foundation. (n.d.). Open badges. Retrieved from <https://openbadges.org/about/>

Nagel, L., & Kotzé, T. G. (2010). Supersizing e-learning: What a CoI survey reveals about teaching presence in a large online class. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 45–51. doi:10.1016/j.iheduc.2009.12.001

Neal, E. (n.d.). Assessment of student learning in STEM disciplines. A Duke University “Teaching IDEAS” workshop. Durham, NC.

Newman, A. (2015). Evidence of learning: A framework for facilitation. *Educause Review*, 50(6), 46–62.

Newton, D. (2015). The (accidental) power of MOOCs. *The Atlantic*. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/06/the-secret-power-of-moocs/396608/>

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organizational Science*, 5(1), 14–37.

Northcutt, C. G., Ho, A. D., & Chuang, I. L. (2016). Detecting and preventing “multiple-account” cheating in MOOCs. *Computers and Education*, 100(C), 71–80. Retrieved from <http://arxiv.org/abs/1508.05699>

OCW Consortium Global Conference. (2014). Conference schedule. Retrieved from <http://conference.ocwconsor->

tium.org/2014/schedule/

Ontario Ministry of Advanced Education and Skills Development. (2015, December 1). Essential Employability Skills. Retrieved from <http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/audiences/colleges/progstan/essential.html>

OntarioLearn. (2011). Module III – Assessment and Evaluation. Retrieved from <http://ontariolearn.com/facultyteachingresources/ModIII.html>

Openo, J., Laverty, C., Klodiana, K., Borin, P., Goff, L., Stranach, M., & Gomaa, N. (2017). Bridging the divide: Leveraging the scholarship of teaching and learning for quality enhancement. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2). Retrieved from http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol8/iss2/6

Openo, J. (2017, June). You can fast forward your instructor: An interpretive phenomenological analysis of blended learning. Paper presented at Society for Teaching in Learning in Higher Education, Halifax, NS.

Palahicky, S. G. (2017). A description of a successful Indigenous online high school: Perspectives of teachers, staff, students, and parents (Unpublished doctoral dissertation). Athabasca University, Athabasca, AB. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10791/219>

Paulin, D., & Gilbert, S. (2016). Social media and learning. In C. Haythornthwaite, R. Andrews, J. Fransman, & E. M. Meyers (Eds.), *The Sage handbook of e-learning research*

(pp. 354–374). Los Angeles, CA: Sage.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1–12.

Plumb, D., & Welton, M. 2001. Theory building in adult education: Questioning our grasp of the obvious. In D. Poonwassie & A. Poonwassie (Eds.), *Fundamentals of adult education: Foundations, practices, issues* (pp. 63–75). Toronto, ON: Thompson.

Poe, M., & Stassen, M. (Eds.). (n.d.). Teaching and learning online: Communication, community, and assessment. A Handbook for UMass Faculty. University of Massachusetts. Retrieved from http://www.umass.edu/oapa/oapa/publications/online_handbooks/Teaching_and_Learning_Online_Handbook.pdf

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.

Pratt, D. (2005). Teaching. In L. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 610–615). New York: Palgrave Macmillan.

Pratt, D. D. (1981). The dynamics of continuing education learning groups. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 8(1), 26–32.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.

Prinsloo, P. (2017, June 2). (De)constructing [online]* lear-

ning: Salvation, stigma and/or snake oil. Keynote address at the Learning Carnival – Celebrating Innovation and Excellence in Teaching and Learning. North-West University, Mahikeng, South Africa. Retrieved from <https://www.slideshare.net/prinsp/deconstructing-online-learning-salvation-stigma-andor-snake-oil>

Prior Learning Centre. (n.d). Retrieved from <http://www.priorlearning.ca/>

Purkey, W. (1992). An introduction to invitational theory. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 1(1), 5–16.

Race, P. (2001). *The lecturer's toolkit: A practical guide to teaching, learning and assessment*. London, UK: Kogan Page.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, UK: Routledge.

Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934>

Rees, J. (2015, September 18). Somebody's gotta do it. [Chronicle Vitae blog post]. Retrieved from <https://chroniclevitae.com/news/1127-somebody-s-gotta-do-it>

Reeves, T., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In *Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference*, Per-

th, Western Australia, 7–10 July 2002 (pp. 562–567). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ecuworks/3900/>

Reigeluth, C. (2012). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *RED, Revista de Educación a distancia*, 32, 1–18. Retrieved from www.redalyc.org/pdf/547/54724591002.pdf

Renner, P. (1993). *The art of teaching adults: How to become an exceptional instructor and facilitator*. Vancouver, BC: Training Associates.

Roberts, T., & McInnerney, J. (2007). Seven problems of online group learning (and their solutions). *International Forum of Educational Technology & Society*, 10(4), 257–268.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rohr, L., & Costello, J. (2015). Student perceptions of Twitter's effectiveness for assessment in a large enrollment online course. *Online Learning*, 19(4). Retrieved from <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/viewFile/540/167>

Rohr, L. E., Costello, J., & Hawkins, T. (2015). Design considerations for integrating Twitter into an online course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1078>

Roscorla, T. (2014, July 16). A critical look at blended learning. *Converge*. Center for Digital Education. Retrieved

from <http://www.centerdigitaled.com/news/A-Critical-Look-at-Blended-Learning.html>

Rose, E. (2013). *On reflection: An essay on technology, education, and the status of thought in the twenty-first century*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.

Ross, J., Gallagher, M. S., & Macleod, H. (2013). Making distance visible: Assembling nearness in an online distance learning programme. *International Review of Open and Distributed Learning*, 14(4). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/58>

Rovai, A. F. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Open and Distributed Learning*, 3(1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>

Rovai, A. F., & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192>

Rowntree, D. (1977). *Assessing students: How shall we know them?* London, UK: Harper & Row.

Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: How the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231–240. doi:

10.1080/02602930500063819

Saba, F. (2014, March). Introduction to distance education: Theorists and theories: Otto Peters. Distance-educator.com. Retrieved from <http://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-theorists-and-theories-otto-peters/>

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113.

Sands, A. (2014, May 25). Essay-marking software gives high marks for gibberish, U.S. expert warns. *Edmonton Journal*. Retrieved from <http://www.edmontonjournal.com/Essay+marking+software+gives+high+marks+gibberish+expert+warns+Alberta/9874562/story.html>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Schwier, R. (2007). Shaping the metaphor of community in online environments. In G. Calverley, M. Childs, & L. Schneiders (Eds.), *Video for education* (pp. 68–76). London, UK: DIVERSE and the Association for Learning Technologies.

Scott, S. M. (2006). A way of seeing: Transformation for a new century. In T. Fenwick, T. Nesbit, & B. Spencer (Eds.), *Contexts of adult education: Canadian perspectives* (pp. 151–161). Toronto, ON: Thompson.

Selman, G., (2001). *Stages in the development of adult*

education. In D. H. Poonwassie, & A. Poonwassie (Eds.), *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning* (pp. 31-43). Toronto, ON: Thompson.

Selman, G., & Dampier, P. (1991). *The foundations of adult education in Canada*. Toronto, ON: Thompson.

Selman, G. M., Cooke, M., Selman, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada*. (2nd.ed.). Toronto, ON: Thompson.

Selznick, P. (1996). In search of community. In W. Vitek & W. Jackson (Eds.), *Rooted in the land: Essays on community and place* (pp. 195–203). New Haven, CT: Yale University Press.

Shackelford, J. L., & Maxwell, M. (2012). Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction. *International Review of Open and Distributed Learning*, 13(4). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/53>

Shea, C. (2014, April 14). The new academic celebrity. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/The-New-Academic-Celebrity/145845?ci>

Shih, L., & Swan, K. (2005). Fostering social presence in asynchronous online class discussions. *Proceedings of the 2005 conference on Computer Support for Collaborative Learning* (pp. 602–606).

Shimamoto, D. (2012). Implementing a flipped classroom: An instructional module. Paper presented at Technology,

Colleges, and Community Worldwide Online Conference.
<http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/22527>

Shirky, C. (2009, June). How social media can make history. [Video File]. Ted. Retrieved from https://www.ted.com/talks/clay_shirky_how_cellphones_twitter_facebook_can_make_history

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology Distance Learning*, 2(1), 3–10.

Siemens, G., & Conole, G. (2011). Editorial. Connectivism: Design and delivery of social networked learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/994/1820>

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, A., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

Singer, D. L., Astrachan, B. M., Gould, L. J., & Klein, E. B. (1975). Boundary management in psychological work with groups. *Journal of Applied Behavioural Science*, 11(2), 137–176.

Snyder, M. (1987). *Public appearances/private realities: The psychology of self-monitoring*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Spencer, B. (1998). *The purposes of adult education: A guide for students*. Toronto, ON: Thompson.

Spencer, B. (2004). Online adult learning. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 189–200). Berkshire, UK: Open University Press.

Stacey, E. (1999). Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education*, 14(2), 14–33.

Stanford History Education Group. (n.d.). Constructivism: Actively building knowledge. Retrieved from <http://teachinghistory.org/teaching-materials/ask-a-master-teacher/23896>

Steinke, P., & Fitch, P. (2007, Summer). Assessing service-learning. *Research and Practice in Assessment*, 2, 24–29. Retrieved from <http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2012/05/A32.pdf>

Stetson-Tiligadas, S. M. (2017). The impact of digital achievement badges on undergraduate learner motivation (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, MN. Retrieved from ProQuest Dissertations. (10037460)

Sullivan, F. M. (2013). New and alternative assessments, digital badges, and civics: An overview of emerging themes and promising directions. CIRCLE Working Paper #77. Retrieved from https://civicyouth.org/wp-content/uploads/2013/03/WP_77_Sullivan_Final.pdf

Swan, K. (2002). Building communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication*

and Information, 2(1), 23–49.

Swan, K., Schenker, J., Arnold, S., & Kuo, C-L. (2007). Shaping online discussion: Assessment matters. *e-mentor*, 1(18), 78–82. Retrieved from <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artykul/index/numer/18/id/390>

Travers, N., Smith, B., Ellis, L., Brady, T., Feldman, L., Hakim, K., . . . Treadwell, A. (2011). Language of evaluation: How PLA evaluators write about student learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(1), 80–95. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/946>.

Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(7), 384–399.

Turkle, S. (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. London, UK: Phoenix.

University of Reading. (n.d.). Engage in assessment. Retrieved from <https://www.reading.ac.uk/engageinassessment/>

University of Wisconsin–Eau Claire. (n.d.). Service-learning. Retrieved from www.uwec.edu/SL/students/examples.htm

Varsavsky, C., & Rayner, G. (2013). Strategies that challenge: Exploring the use of differentiated assessment to challenge high-achieving students in large enrolment undergraduate cohorts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 789–802.

Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. Edmonton, AB: Athabasca University Press. Retrieved from http://www.aupress.ca/books/120229/ebook/99Z_Vaughan_et_al_2013-Teaching_in_

[Blended_Learning_Environments.pdf](#)

Veletsianos, G., & Navarrete, C. (2012). Online social networks as formal learning environments: Learner experiences and activities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1078>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, E. (1997). Interactivity: From agents to outcome. In T. E. Cyrus (Ed.), *Teaching and learning at a distance: What it takes to effectively design, deliver, and evaluate programs* (pp. 19–26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wall, A. F., Hursh, D., & Rodgers, J. W. (2014). Assessment for whom: Repositioning higher education assessment as an ethical and value-focused social practice. *Research & Practice in Assessment*, 9(1), 5–13. Retrieved from www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2014/06/SF.pdf

Walvoord, B. E. (2010). *Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general*

education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wang, Z., Chen, L., & Anderson, T. (2014). A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1709>

Webb, M., & Gibson, D. (2015). Technology enhanced assessment in complex collaborative settings. *Education & Information Technologies*, 20(4), 675–695. doi:10.1007/s10639-015-9413-5

Webb, N. (1994). Group collaboration in assessment: Competing objectives, processes, and outcomes. CSE Technical Report 386. Retrieved from <https://cresst.org/wp-content/uploads/TECH386.pdf>

Webb, N. J., & Grib, T. F. (1967). Teaching process as a learning experience: The experimental use of student-led discussion groups. West de Pere, WI: Saint Norbert College. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019708.pdf>

Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201–228. doi:10.1007/s11162-011-9245-0

Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Rupert_Wegerif/publication/228598781_The_

Social_Dimension_of_Asynchronous_Learning_Networks/
links/09e415124c0b8ebadf000000.pdf

Weller, M. (2011). *The digital scholar: How technology is transforming scholarly practice*. London, UK: Bloomsbury Academic. Retrieved from <https://www.bloomsburycollections.com/book/the-digital-scholar-how-technology-is-transforming-scholarly-practice/>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

White, S., Davis, A., Dickens, K., León, M., & Sanchez-Vera, M. (2015). MOOCs: What motivates the providers and the participants? In S. Zvacek, M. Restivo, J. Uhomoihi & M. Helfert (Eds.), *Computer supported education* (pp. 99–104). 6th International Conference, CSEDU 2014. Revised Selected Papers. Switzerland: Springer.

Wiley, D. (2017). Iterating toward openness: Lessons learned on a personal journey. In R. S Jhangiani & R. Biswas-Diener (Eds.), *Open: The philosophy and practices that are revolutionizing education and science* (pp. 195–207). London: Ubiquity Press. doi:10.5334/bbc.o.

Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3–4), 283–289.

Wilson, B. G., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C. L., & Dunlap, J. C. (2004). Bounded community: Designing and facilitating learning communities in formal courses. *Inter-*

national Review of Research in Open and Distributed Learning, 5(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/204>

Windham, C. (2007). Why today's students value authentic learning. Educause Learning Initiative, Paper No. 9. Retrieved from <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3017.pdf>

Wisneski, J. E., Ozogul, G., & Bichelmeyer, B. A. (2015). Does teaching presence transfer between MBA teaching environments? A comparative investigation of instructional design practices associated with teaching presence. *The Internet and Higher Education*, 25, 18–27. doi:10.1016/j.iheduc.2014.11.001

Wittmann-Price, R., & Godshall, M. (2009). Strategies to promote deep learning in clinical nursing courses. *Nurse Educator*, 34(5), 214–216. doi:10.1097/NNE.0b013e-3181b2b576

Wlodkowski, R. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wlodkowski, R. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yang, J. C., Quadir, B., & Chen, N. (2016). Effects of the badge mechanism on self-efficacy and learning performance in a game-based English learning environment. *Journal*

of Educational Computing Research, 54(3), 371–394.
doi:10.1177/07356331115620433

Yang, Y-F, Yeh, H-C., & Wong, W-K. (2010). The influence of social interaction on meaning construction in a virtual community. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 287–306.

Young, J. R. (2012, August 16). Dozens of plagiarism incidents are reported in Coursera's free online courses. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Dozens-of-PlagiarismIncidents/133697>

Zimmerman, D. (2013). Working smarter, not harder: Building independent communities of practice. In A. L. Costa & P. W. O'Leary (Eds.). *The power of the social brain: Teaching, learning, and interdependent thinking*. (pp. 84–93). Columbia, NY: Teachers College Press.

Zinn, L. (1990). Identifying your philosophical orientation. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide to effective instruction* (pp. 37–72). Malabar, FL: Krieger.

