

## As gerações da Educação a Distância: olhares sobre a avaliação

### The Distance Education Generations: perspectives on Evaluation

Italo Rômulo Costa da Silva<sup>1\*</sup> Antonia Dalva França Carvalho<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

A Educação a Distância (EaD) dos tempos hodiernos é fruto de mudanças ocorridas ao longo dos anos. Não obstante do cenário convencional de ensino presencial, a modalidade à distância sempre lidou com todos os elementos do processo educativo como a didática, currículo, e avaliação. Neste contexto, a discussão aqui empreendida incide o binômio avaliação-EaD sob duas perspectivas. A primeira consiste na retomada da história da Educação a Distância. E a segunda em evidenciar as diferentes práticas avaliativas decorrentes de cada formato que a educação a distância assumiu desde sua primeira manifestação até os dias atuais. A reflexão se ancora em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sendo as análises teóricas apoiada nas ideias Barros (2003), Gomes (2003), Moore e Kearsley (2007), Garcia (2013), Silva (2013) para historicizarmos a percurso da EaD, e na interseção com a avaliação nos apoiamos sobretudo nos escritos de Vasconellos (2005) e Luckesi (2013). Desse diálogo depreendemos que assim como ocorreram mudanças estruturais e pedagógicas nas gerações da EaD, tais modificações também fomentaram possibilidades distintas de avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gerações da EaD; Avaliação; Educação a Distância;

---

#### ABSTRACT

Distance Education (DE) in today's times is the result of changes that have taken place over the years. Despite the conventional scenario of face-to-face teaching, the distance modality has always dealt with all elements of the educational process such as didactics, curriculum, and evaluation. In this context, the discussion undertaken here focuses on the assessment-EaD binomial from two perspectives. The first consists of resuming the history of Distance Education. And the second in highlighting the different evaluative practices arising from each format that distance education has taken from its first manifestation to the present day. The reflection is anchored in a qualitative research of a bibliographic nature, and the theoretical analyzes are supported by the ideas of Barros (2003), Gomes (2003), Moore and Kearsley (2007), Garcia (2013), Silva (2013) to historicize the course of the Distance education, and at the intersection with evaluation, we rely mainly on the writings of Vasconellos (2005) and Luckesi (2013). From this dialogue, we infer that just as there were structural and pedagogical changes in the generations of distance education, such changes also fostered different possibilities of evaluating the teaching and learning process.

**Keywords:** EaD generations; Evaluation; Distance Education;

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Piauí - UFPI. \*E-mail: italoromulocsilva@gmail.com

---

## INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica tem se inserido de forma inexorável em diferentes esferas da sociedade. Na educação, por exemplo, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), ou como mais recentemente tem sido denominada - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem instigado mudanças nas formas de ensinar e aprender, assim como, também tem promovido alterações ou pelo menos a indicação da necessidade de adaptações nos processos em que se desenvolve a prática pedagógica.

As propostas de muitos modelos educacionais realizados a distância é exemplo dessa evidente incorporação de meios diversos, sobretudo, tecnológicos para a promoção da educação.

Atualmente inserida no contexto de uma sociedade informacional, global e em rede, a Educação a Distância (EaD) se constitui não apenas como uma modalidade de ensino, mas para oferta de cursos em diferentes níveis, mas um fenômeno dinâmico constituído ao longo do tempo e merece uma investigação profunda sobre os vários aspectos que a envolve.

Nesse sentido, ciente de que não seria possível abarcar todos os aspectos que cercam a Educação a Distância, nos ativemos na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem percorrendo diferentes pontos da história da EaD a fim de realçar não apenas as características ou fatos da modalidade ao longo do tempo, mas de evidenciar as diferentes práticas avaliativas decorrentes de cada formato que a educação a distância assumiu desde sua primeira manifestação até os dias atuais.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): ENTENDENDO A MODALIDADE

Antes de tudo, é válido enfatizar que, de acordo com o Art. 1º do Decreto nº. 5.622/2005, a Educação a Distância é conceituada como modalidade educacional em que

a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Com base nessa definição, fica evidente que o preceito que rege a educação a distância é seu caráter de ausência, ou pelo menos de dispensabilidade, de ações educativas atadas ao tempo e à localização geográfica, o que remete à necessidade das relações de aprender e ensinar ocorrerem em ambientes fisicamente não convencionais aos das salas de aula limitadas por suas quatro paredes. Assim, convencionou-se a operação dessa modalidade ao uso de diferentes ambientes (virtuais, *on-line*, híbridos, *e-learning*) para o favorecimento da aprendizagem.

A Educação a Distância é uma modalidade em progresso e que tem sua marcha evolutiva consoante às evoluções tecnológicas experimentadas pela humanidade. Tanto que, ao se falar em ensino a distância, é quase que instintivo o pensamento vinculado esse termo ao ensino feito com o uso de internet.

A atual conjuntura, em sua maioria, é de cursos a distância que usa a internet para realizar a interação entre alunos e professores no processo de mediação do conhecimento, mas nem sempre foi assim. Outrora era realizada em modelos diferentes dos que se tem atualmente, o que implica a existência de outros elementos pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem, como a avaliação, por exemplo, que apresentavam suas singularidades em cada momento da história da educação a distância.

Barros (2003, p. 37) destaca que “o desenvolvimento da comunicação educativa a distância apresenta-se com o início da escrita” informando que, na Mesopotâmia, Índia, Grécia Antiga, Roma e outros lugares, já havia uma rede de correspondência para informes do cotidiano e que, mais tarde, foi utilizada para instrução e divulgação de conhecimento.

Comumente, utiliza-se da classificação de Moore e Kearsley (2007) para historicizar os cinco principais momentos que marcam a evolução das práticas educativas realizadas no formato a distância, o número de gerações sofre variações conforme disposição de diferentes autores. No agrupamento de gerações de Moore e Kearsley (2007) leva-se em conta a relação com os meios pelos quais se efetiva o processo de ensino-aprendizagem, assim, é por ela que nos guiaremos para também acrescentar informações relativas às práticas avaliativas realizadas em cada geração da EaD.

A Educação a Distância assim com a modalidade presencial partilham das mesmas responsabilidades. Nesse sentido, embora por diferentes dinâmicas, a missão de formar estudantes deve considerar os vários emblemas da ação educativa. E aqui destacamos a avaliação, posto que ela é indispensável ao fazer educativo dado a sua função de “levantar informações úteis, de modo que contribua para uma boa regulação do ensino-aprendizagem”. (FRANÇA-CARVALHO et al, 2021, p. 39).

Dessa forma, conhecer o trajeto percorrido pelo EaD ao longo do tempo é um exercício que transcende a descrição de fatos históricos, pois conforme afirma Kenski (1997), os recursos tecnológicos e digitais influenciaram diretamente nas modificações relacionadas a linguagem e a escrita global, sendo o processo dinâmico. Assim questionamos: e o formato avaliativo em cada geração da Educação a Distância foi igualmente dinâmico ou esteve estático intacto durante a projeção dos modelos?

### 3 PERCORRENDO AS GERAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PELO PRISMA DA AVALIAÇÃO

No quadro 1 apresentamos sinteticamente os modelos de cada geração e os tipos de avaliação de cada formato. Sobre essas características nos debruçaremos no fluxo das discussões.

**Quadro 1:** As gerações da EaD e as práticas avaliativas

	CARACTERÍSTICAS	TIPO DE AVALIAÇÃO
1º GERAÇÃO	Estudo por Correspondência; instrução por meio do envio de materiais via correspondência e consumo de estudos independentes.	Avaliação como uma prática finalizadora e exclusiva para fins de certificação profissional.
2º GERAÇÃO	Ensino por consumo em massa. Geração Analógica Rádio e Tv ou tele-educação.	Assim como na Primeira Geração, o foco era a certificação e, dessa vez, uma certificação em grande escala.
3º GERAÇÃO	Educação assistida. Incidência na comunicação em grupos e na orientação face a face nos denominados encontros presenciais por meio das unidades semipresenciais sob o direcionamento dos chamados “orientadores de aprendizagens.	Primeiros indícios da avaliação formativa. Assistência com atividades do curso e avaliações periódicas. Diagnóstico e intervenção espontânea dos orientadores de aprendizagem.
4º GERAÇÃO	Ensino por teleconferência /áudio-conferências. A comunicação ocorria em tempo real. Debates em aula eram realizados por e entre todos (professor-aluno/ aluno-aluno) .	Neste modelo o suporte tecnológico permitia que todas as práticas avaliativas ocorressem tal qual no ambiente presencial. Oportunidades expressas do uso da avaliação da aprendizagem com foco no: diagnóstico reflexão e tomada de decisão.

5º GERAÇÃO	Educação integrada. Há uma gama de possibilidades existentes nesse novo paradigma da educação a distância ao passo que conecta o aluno com o ambiente virtual com outros alunos, com professores, com a instituição, com outros atores do processo educativo com o mundo da pesquisa e com uma variedade de recursos para além do espaço destinado ao estudo.	Há diversas formas de avaliação presentes neste modelo, sobretudo do tipo formativa, pois o formato agrega, aos aprendentes, a vivência em comunidades de aprendizagem em rede ao tempo em que subvenciona o protagonismo do seu próprio aprender, vislumbrando, assim por meio da experiência de uma educação realizada a distância, uma aproximação com a formação capaz de ampliar horizontes e perspectivas profissionais e pessoais.
------------	---	---

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2021.

O detalhamento dos formatos assumido em cada geração tem contornos peculiares o que também agrega singularidades no formato avaliativo. As reflexões sobre cada geração é realizado nos tópicos seguintes.

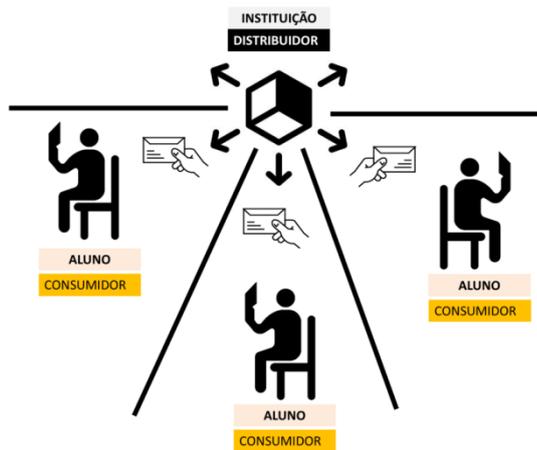
### **3.1 Primeira Geração: o ensino por consumo e a avaliação certificadora.**

Na Primeira Geração que recebe de Moore e Kearsley (2007), a nomenclatura de Estudo por Correspondência, as formações foram subsidiadas pelos recursos advindos da imprensa e correios. Utilizou-se, como forma de comunicação para o ensino, a instrução por meio do envio de materiais via correspondência para estudos independentes, constituindo o ensino e aprendizagem por meio da relação aluno/material didático escrito.

Os autores apontam o início desta forma de ensino, datando atividades no início da década de 1880, já Nunes (2009) registra que o primeiro anúncio de aulas via correspondência foi feito por Caleb Philips, em 1728, na Gazeta de Boston que sistematizava o envio semanal de lições para os alunos do curso de Taquigrafia.

Na prática, segundo Garcia (2013), o que ocorria era a entrega de materiais impressos com a disponibilização de guias de estudos e tarefas que deveriam ser “consumidas” pelo aprendiz, além de outros exercícios enviados pelos correios, como é demonstrado na Figura 1.

**Figura 1:** Ensino por consumo: avaliação certificadora.



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2021.

Nesse molde educativo, a comunicação dos alunos se fazia de modo restrito, realizada totalmente de forma assíncrona, ou seja, sem a necessidade de conexão simultânea. A comunicação direta com professor e entre alunos inexistia. Ocorria diretamente com as instituições fornecedoras do material de ensino e estava condicionada, ao aluno que se dispusesse, por interesse próprio, “interagir através do telefone, correio e fax para tirar dúvidas sobre o conteúdo trabalhado. (GARCIA, 2013, p. 98). Nesse cenário o aluno era percebido como consumidor passivo de informação, um “recipiente vazio” uma “tabula rasa”.

A mensuração da capacidade do aprendiz estava associada unicamente à devolução das tarefas disponibilizadas no material impresso, assim, nesta Primeira Geração, nota-se a avaliação como uma prática finalizadora e exclusiva para fins de certificação profissional. Esse formato inicial da EaD não assumia as práticas avaliativas como fator de aprimoramento do ato pedagógico, pois conforme Perrenoud (2000, p. 49)

para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovações ou de orientações necessárias mais tarde. Esta não é sua única função, uma vez que também devem contribuir para estratégias de ensino-aprendizagem em um grau ou um ciclo.

Destarte, é do entendimento do autor que os “balanços” durante o fazer pedagógico rumo à aprendizagem dos educandos são peças fundamentais na ação docente a fim de atribuir significados a erros e a acertos dos alunos com vistas ao refinamento do processo educativo.

### 3.2 Segunda Geração: o ensino por consumo em massa e a avaliação certificadora.

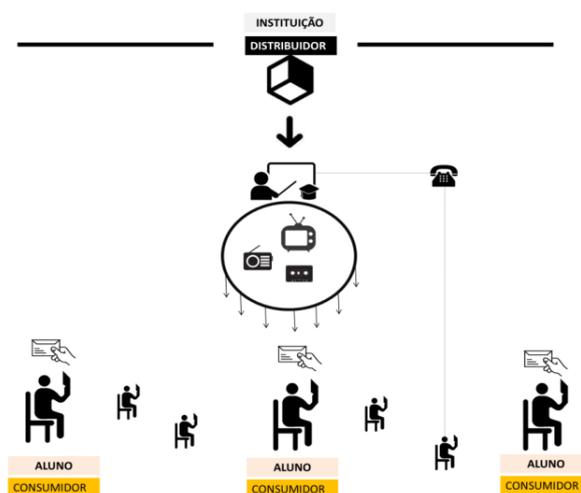
Na Segunda Geração, nomeada por Moore e Kearsley (2007) como Geração Analógica Rádio e TV, e denominada por Gomes (2003) como tele-educação, se experimentou um acréscimo das ferramentas meio para o ensino.

Em fevereiro de 1925, a State University of Iowa oferecia seus primeiros cursos de cinco créditos por rádio. [...] A televisão educativa estava em desenvolvimento já em 1934. Naquele ano, a State University of Iowa realizou transmissões pela televisão sobre temas do tipo higiene oral e astronomia; em 1939, a estação da universidade havia transmitido quase 400 programas educacionais. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 32).

Aliado à correspondência, figurava nessa geração, o uso auxiliar de telefone para a comunicação direta com professores e, ainda, a emissão em áudio e/ou vídeo recorrendo a operações radiofônicas e televisivas, conforme é registrado pelos autores.

A Segunda Geração da EaD caracterizou-se pelo uso de múltiplos recursos para o ensino, notadamente, o rádio, a TV, mas, também, outros como: caderno didático, apostilas, e fita K-7. Apesar de diversificado, dada à implementação de outros meios, pouco se ressignificou o formato de acompanhamento da ação educativa. Ainda longe do desejado, conforme ilustrado na Figura 2 a seguir, a interação entre professores e alunos passou a ocorrer por meio de ligações telefônicas diretas de forma síncrona, ou seja, com a necessidade de conexão simultânea, o que faziam desse contato algo limitado e esporádico e que exigia grande disponibilização de tempo do docente, visto que esse molde educativo foi projetado para o atendimento de grandes massas.

**Figura 2:** Ensino por consumo em massa: avaliação certificadora.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

No formato de ensino por consumo em massa, a instituição educacional operava como “distribuidor de conhecimento”. Os mecanismos de comunicação (especialmente rádio, TV, fitas K-7) faziam chegar aos alunos as instruções acerca do que se previa ensinar. Aos discentes cabiam, de forma independente e isolada, acompanhar as mídias e fazer uso em conjunto dos materiais impressos, buscando seu autodesenvolvimento.

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho (FRM), uma instituição privada sem fins lucrativos, criada pelas Organizações Globo com o objetivo exclusivo de elaborar projetos educacionais fez nascer um sistema de educação a distância denominado “Telecurso 2º grau” no formato da tele-educação que é

uma modalidade educativa que ocorre a distância. Nesta, **o ensino é o elemento principal**, em oposição ao processo educativo. Além disso, são necessários três elementos básicos para montagem deste sistema: **indivíduos que desejam aperfeiçoar suas habilidades, meios de comunicação e uma organização docente que interaja com os estudantes**. Trata-se de uma prática que se iniciou nos Estados Unidos e na Europa, no início do século XX, com os famosos cursos de correspondência. Posteriormente, a educação a distância percorreu diferentes suportes: além dos correios, o rádio, a televisão e, mais recentemente, a Internet. (SILVA, 2013, p. 157, grifos nossos).

A autora destaca como um dos elementos básicos da tele-educação a necessidade de uma organização docente que interagisse com os estudantes, isso pouco se refletia na prática vivenciada no contexto da Segunda Geração da EaD. A dinâmica focada, sobretudo no ensino, não permitia e nem primava pela interação entre alunos e professores, sendo esse contato privilégio de poucos, conforme demonstrado na Figura 2. Tratava-se de uma educação em massa, inclusive com a adoção de vendas de fascículos em bancas de jornal e revistas em cerca de 13.400 pontos de venda e, como tal, a interação exigiriam grandes suportes para contatos, o que efetivamente não era uma realidade da época.

Quanto às práticas avaliativas, assim como na Primeira Geração, o foco era a certificação e, dessa vez, uma certificação em grande escala. Silva (2013, p. 159) cita que

durante o primeiro sistema de avaliação do projeto, em 1978, 117.000 estudantes de 2º grau, de 14 estados brasileiros, se inscreveram para realizar os exames. No início de 1980, em cada módulo do programa, foram mobilizados somente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, 675.000 alunos.

Com um modelo de comunicação essencialmente unidirecional, realizado entre professor e aluno de modo tão fragilizado quanto o experimentado pela Segunda

Geração da EaD, havia grande influência negativa na qualidade com que se realizava a avaliação somativa (aquela que de alguma forma quantifica o aprendizado do aluno) que era o forte da Segunda Geração, tornando o foco avaliativo um ato em suspeição.

Numa dinâmica educacional em que a interação com professor se faz em alto nível, o que não ocorria na Segunda Geração da EaD, a avaliação formativa favorece ao docente a construção de bases mais sólidas para proferir julgamentos somativos ao processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, atribuir notas ou conceitos sobre o que o aluno conquistou.

Luckesi (2013), ao tratar da fenomenologia da aferição dos resultados da aprendizagem escolar, indica três procedimentos sucessivos realizados pelos docentes que definirão se a apreciação do desempenho dos discentes se constituirá como mera verificação, ou seja, ver essa etapa em si mesma, ou se esta se firma como um ato de avaliação, em seu sentido mais amplo, de coletar, analisar, sintetizar dados, atribuir valor ou qualidade e tomar decisões a partir deles.

Os três procedimentos citados pelo autor são: a medida do aproveitamento escolar; a transformação da medida em nota ou conceito; e a utilização dos resultados identificados. São esses dispositivos práticos que converterão o ato de aferição em um ato de avaliação que muito se difere da verificação tanto em seu fazer quanto em sua finalidade e, sobre isso, Luckesi (2013, p. 48) especifica que

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”.

Pelo enfoque do autor, é possível depreender que as práticas avaliativas da Segunda Geração da EaD estão muito mais próximas daquelas relativas ao ato de verificação e, não propriamente, de avaliação. Isso decorre do fato de que os exames realizados sumariamente impunham aos alunos a condição de aprovados ou reprovados a partir dos testes e a ação de apreciação finalizava sem atribuição de qualquer sentido e/ou qualificação dos resultados.

Se na Primeira e na Segunda Geração a centralidade do ensino tinha intenções de superar as barreiras geográficas, adotando estratégias para vencer o distanciamento entre os sujeitos que ensinavam e os que aprendiam com o uso de tecnologias da época, na Terceira Geração, difere em termo de interação social e estratégias de aprendizagem.

### 3.3 Terceira Geração: educação assistida e primeiros passos para a avaliação formativa

Na Terceira Geração, Moore e Kearsley (2007, p. 35) apontam que o uso de

Tecnologias incluíam guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local. Também articulado no programa **havia o suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudo locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias.** (Grifos nossos).

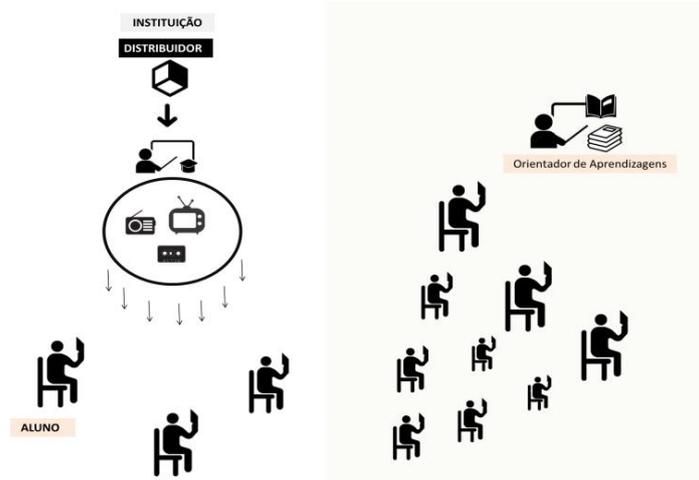
Nota-se uma preocupação para além dos meios tecnológicos na configuração do modelo da Terceira Geração. Com forte incidência na comunicação em grupos e na orientação face a face nos denominados encontros presenciais foi, em 1969, que no Reino Unido (Grã-Bretanha e Irlanda do Norte) deu origem à primeira Universidade Aberta. O objetivo foi alcançar um número expressivo de alunos com financiamento elevado, e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação.

No Brasil, o modelo contemplado pela Terceira Geração se assemelha ao que já vinha sendo empreendido com a primeira tentativa, em 1970, do Projeto Minerva. Segundo Menezes (2002), o projeto era uma iniciativa do Ministério da Educação com veiculação obrigatória nas rádios do país, adotando como metodologia de educação de massa. O uso do rádio fracassou, pelo menos em dados quantitativos, pois dos 174.246 alunos, participaram do projeto 77% reprovaram nos cursos e os índices negativos mobilizaram a desativação do projeto no início da década de 1980.

Em substituição ao Projeto Minerva, a Fundação Roberto Marinho (FRM), em parceria com o governo do Brasil, colocou no ar o “Telecurso 1º grau”, uma versão reformulada do Telecurso 2º grau. Conforme Silva (2013), a transmissão deu-se pela primeira vez em março de 1981 através de 59 emissoras de televisão e 900 emissoras de rádio.

A novidade desse novo modelo estava na implementação dos cursos a distância com o apoio das unidades semipresenciais - os chamados Centros de Ensino Supletivo (CES) em que os alunos iriam esclarecer dúvidas ou, ainda, complementar o aprendizado a partir de realizações de exercícios sob o direcionamento dos chamados “orientadores de aprendizagens”, uma espécie de monitoria conforme é realçado na Figura 3.

**Figura 3:** Educação assistida: indícios da avaliação formativa



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

O formato do programa educativo, Telecurso 1º grau, é apenas um dos exemplos dos modelos instituídos e que começou a pensar não apenas na oferta do ensino, mas, também, em um fazer educativo com acompanhamento mais interativo.

Ainda que não fosse a intenção, ao oportunizar a ida dos alunos a espaços de integração e interação com o orientador de aprendizagem e com outros alunos, se instigava a possibilidade do acompanhamento mais próximo do processo formativo e, por consequência disso, ampliava-se a visão de como a avaliação contínua contribuía para o aprendizado dos alunos.

Silva (2013) afirma que nos CES a atuação dos orientadores de aprendizagens se estendia desde a inscrição dos tele-alunos até a assistência com atividades do curso e avaliações periódicas. É importante ressaltar que a figura do orientador de aprendizagem nesse modelo repercute reflexões voltadas para pensar o professor/educador/instrutor dentro do processo em que Sacristán e Gómez (1998) descrevem como cenário de volatilidade e instabilidade dos moldes educacionais.

Os autores reportam a necessidade de uma consciência do educador e da compreensão sobre o seu papel no interior de diferentes sistemas educativos, assumindo posições, não apenas guiado pela lógica do mercado e de acordo com as demandas do modo de produção capitalista vigente, mas uma atuação seguida da reflexividade que o seu papel exige.

Diante destas considerações sobre a ação docente e as práticas avaliativas, o entendimento que se constrói é o de que, tal como disposto na Terceira Geração, não basta estar no mesmo ambiente (virtual ou físico) para realizar avaliações coerentes. É

preciso, antes de tudo, indagar e conceber: a serviço de quem a avaliação se faz dentro dos moldes do qual se atua?

É preciso a autocrítica sobre a posição que se tem dentro do processo educacional, compreendendo como e com qual finalidade se avalia para, assim, distinguir se o ato de avaliar figura como banal demonstração de poder ou se legítima como ação para enriquecimento do processo educativo.

A título de informação destaca-se que, para atuar em turmas de Telecurso para o 1º grau, era exigido do orientador de aprendizagens formação correspondente ao 2º grau, isto porque, sua atuação resumia-se somente ao trabalho com o reforço de habilidades pessoais e atitudinais e não pedagógicas, tendo em vista que na percepção dos fornecedores dos cursos de formação, daquela época, havia o entendimento expresso de que os materiais disponibilizados para os estudos eram autoexplicativos.

Embora fossem visualizados como um agente a margem do processo educativo em sua plenitude, na prática os orientadores de aprendizagens realizavam as intervenções no fazer educacional. Tais interseções justificavam-se pelo manifesto desejo dos orientadores de oportunizar melhorias ao processo de aprendizagem dos alunos, pois

uma grande parte de orientadores de aprendizagem eram professores de outras escolas e na sua atuação, fazem do Telecurso um grande complemento aos conteúdos desenvolvidos por eles mesmos, realizando alterações nos exercícios estipulados pelos livros e na metodologia recomendada, a que a do Telecurso se caracterizava como auto instrutiva . (BARROS, 2003, p. 96).

A convivência dos orientadores de aprendizagens com os aprendizes nos espaços de encontros presenciais possibilitava aos orientadores uma percepção de desenvolvimento dos educandos, produzindo diagnósticos sobre o processo de aprendizagem. A partir desses diagnósticos, faziam intervenções baseadas no perfil da turma, na qualidade do material em relação à turma e nas metodologias adotadas para exposição do objeto de aprendizagem. Barros (2003, p. 96) expõe que, ao buscar saber o porquê dos orientadores de aprendizagens realizarem a função docente e não se limitar ao reforço de habilidades pessoais e atitudinais,

as pessoas que trabalham com Telecurso em grande parte já são professores ou já foram, e tendencialmente adaptam a sua própria metodologia de trabalho numa **tentativa** (segundo entrevistas) **de enriquecer os conteúdos e facilitar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos**. Alguns dos orientadores classificam os livros do Telecurso como bons, mas muito simplificados e **acham pertinente enriquecê-los**. Outros pensam que a forma de explicação de determinado conteúdo **não atinge os objetivos**

**propostos, por isso modificam e dinamizam a aula de outra forma**, sem a utilização de livros ou fitas. (Grifos nossos).

Pelas exposições da autora, notam-se evidentes sinais da avaliação formativa na atuação dos orientadores de aprendizagens balizados pela função da avaliação enquanto instrumento de diagnóstico e de suporte para tomada de decisões. Luckesi (2013) realça esse momento da avaliação como um ato dialético em quem o educador percorre um caminho reflexivo em seu fazer docente, transpondo o estágio em que se está e a percepção sobre onde deseja chegar com vista a alcançar a aprendizagem.

Enriquecer os processos de ensino e aprendizagens dos alunos, balancear entre o que considera ou não pertinente, modificar e dinamizar os métodos de aplicação das aulas foram os elementos destacados por professores na fala de Barros (2003), na qual se percebe um distanciamento da atual forma como se visualiza a avaliação a serviço da pedagogia do exame. O discurso citado aproxima-se da essência constitutiva da avaliação, defendida por Luckesi (2013), como fator de julgamento de valor das manifestações relevantes das realidades e do ato educativo para tomada de decisão.

### **3.4 Quarta Geração: educação interativa e a avaliação na condicionante da reflexividade docente**

A Quarta Geração, geração “Teleconferência”, surge a partir da década de 1980 e recebe fortes adesões de educadores e de formuladores de política voltados para a educação, por esse formato de educação a distância carregar em seu bojo estrutural uma aproximação aos modelos tradicionais de educação.

Essa geração, como a própria nomenclatura sugere, utilizou-se da comunicação em tempo real por meio de teleconferências em classes. Com um percurso marcado pelos avanços tecnológicos, a educação a distância experimentou de 1970 a 1980 o uso das audioconferências, promovendo condições do fazer educacional ser realizado com o contato direto, alunos e instrutores interagindo em tempo real e em locais diferentes.

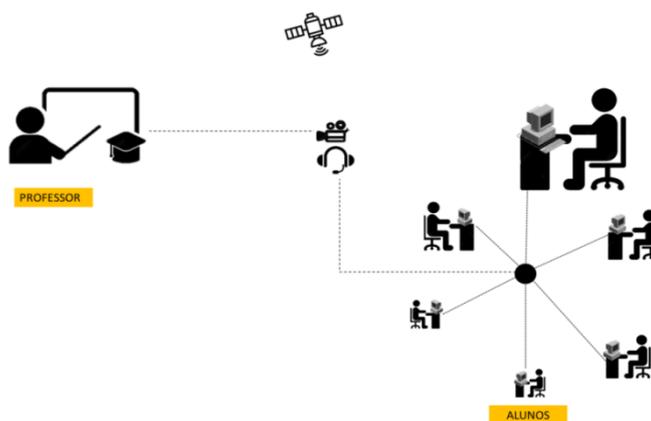
Um feito preponderante para o aperfeiçoamento do fazer educativo nesse formato ocorreu no “final de 1967, quatro satélites da Organização Internacional de Telecomunicações por Satélite (INTELSAT – International Telecommunications Satellite Organization)” estavam em órbita, o que favoreceu a instituição de consórcios, entre eles, o National University Teleconferencing Network (NUTN) para o planejamento e veiculação de programas educacionais por satélite. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 40).

Outro marco importante nesse modelo educativo ocorreu na segunda metade da década de 1980 e 1990 com uso de Televisão Comercial para o treinamento de corporações e educação continuada para as profissões liberais. No entanto, os modelos usados pelas universidades, assim como os da TV comercial, ainda precisavam de ajustes para oferecer a mesma interatividade que havia nas audioconferências. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Em alguns sistemas, os participantes não interagiam, apenas viam e ouviam os apresentadores. Em outros modelos, os alunos não podiam ver uns aos outros, somente ouvir, porém, à medida que o ano de 1990 se findava, a videoconferência nos dois sentidos tornava-se disponível entre pequenos grupos de alunos ou alunos individuais e seus instrutores com o vídeo mostrado nos computadores pessoais.

No que cerne a avaliação da aprendizagem neste modelo em específico, o suporte tecnológico permitia que todas as práticas avaliativas ocorressem tal qual no ambiente presencial. A similaridade do ambiente educacional, com o uso das teleconferências em comparação ao modelo educacional presencial, mostrava-se promissor para o estabelecimento de práticas construtivas, considerando que a interação entre professor-aluno e aluno-aluno se efetivava com a dinâmica não experimentada nos modelos anteriores conforme demonstrado na Figura 4.

**Figura 4:** Educação interativa: avaliação sob todas as possibilidades e a reflexividade docente



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2021.

A Figura 4 mostra o incontestável grau de interatividade, a fluidez nas informações, tendo em vista que os debates em aula eram realizados por e entre todos (professor-aluno/ aluno-aluno) de forma simultânea, e a ação síncrona de interferir diante de uma

questão ou demanda não compreendida, condições só viabilizadas graças ao conjunto de meios empreendidos no formato da Quarta Geração da EaD.

Os elementos citados acima são pontos relevantes para a efetivação de uma avaliação de qualidade. No entanto, não é simplesmente pela estrutura disponível que se torna assertivas as ações no processo educativo. Sobre a ação pedagógica no ambiente da educação a distância, Garcia (2013, p. 124) diz que

a utilização de novos ambientes de aprendizagem potencializados pelas mídias digitais não implica, necessariamente, mudança conceitual de educação, isto é, a tendência pedagógica presente na prática educativa presencial poderá ser a mesma utilizada pelo educador na prática educativa a distância.

Assim, nota-se que, mesmo diante de um modelo em que a interação muito evoluiu, é certo que as práticas avaliativas também estão relacionadas à forma como o docente se afirma em sua prática.

Na Geração da Teleconferência, oportunidades expressas do uso da avaliação da aprendizagem com foco no: diagnóstico (levantamento dos sucessos e fraquezas da prática); reflexão (busca por alternativas para a prática) e tomada de decisão (ação a partir do ato reflexivo) foram e são altamente possíveis. Entretanto, é preciso entender que a avaliação escolar, no contexto de uma pedagogia para a humanização, necessita suscitar no docente o que Luckesi (2013, p. 85) chama de conversão, ou seja, “conscientização e prática dessa conscientização”. Mais que teoria e mais que prática, é necessário uma práxis do ato avaliativo. “Não basta saber que deve ser assim; é preciso fazer com que as coisas sejam assim”.

A preocupação sobre a qualidade dos processos, mesmo diante de um modelo tão inovador e interativo comparado aos que já haviam sido apresentados, está na proximidade da Quarta Geração com o modelo tradicional de ensino. Paradoxalmente, ao tempo em que a EaD se aproxima do modelo presencial, também herda desse modelo a visualização da figura do professor enquanto peça central do processo educativo, e eis que aí reside o perigo para o desenvolvimento do ato educativo consciente: pensar na educação sob a perspectiva da aprendizagem bancária.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 2005, p. 38).

Assim, enquanto o educador estiver no papel de subjugador do processo educativo e for incapaz de compreender as ânsias do educando, nem mesmo todo aparato tecnológico possível a cada momento social será suficientemente capaz de tornar a educação um ato dialógico. As possibilidades de interação de nada valerão se a comunicação não se constituir como elemento contributo da interseção entre as necessidades do educando, reflexividade do educador e o conciliamento do fazer docente na canalização de ações direcionadas à aprendizagem dos discentes.

### **3.5 Quinta Geração: educação integrada e a multiplicidade das formas de avaliar**

A Quinta Geração tem repercussão direta no formato do atual modelo empregado na educação a distância. Porém há considerações divergentes sobre a profundidade dos avanços dessa geração e a definição de um ou mais grupos para caracterizar esse momento vivenciado na implementação do modelo de educação desenvolvido como base no uso das tecnologias.

Alguns autores arriscam nomear uma Sexta Geração na linha evolutiva da EaD por entenderem que os avanços tipificados no início da Quinta Geração, a invenção da internet e os dispositivos presentes na época já não abarcam a estrutura interativa que se desenvolveu ao longo do tempo, outros, porém, consideram a dinâmica crescente de implementação de novos recursos, especialmente, posterior ao advento da Internet Web 2.0 como um aperfeiçoamento da Quinta Geração.

O que há em consenso entre os dois grupos é o entendimento de que a conexão de computadores à internet institui possibilidades antes não cogitadas, favorecendo o surgimento de cenários que agregam tanto a comunicação instantânea realizada de modo imediato entre todos os agentes do processo educativo como, também, a viabilidade de cenários que oportunizam aos alunos e aos docentes o cumprimento de atividades fora da sincronização do tempo.

A Figura 5, embora limitada em sua representação dada a complexidade em que a EaD se faz nos tempos hodiernos, ilustra uma gama de possibilidades existentes nesse novo paradigma da educação a distância. Apresenta a proposta de empreendimento de um modelo de educação integrada ao passo que conecta o aluno com o ambiente virtual, com outros alunos, com professores, com a instituição, com outros atores do processo educativo (coordenadores, tutores, suporte técnico, especialista), com o mundo da pesquisa e com uma variedade de recursos para além do espaço destinado ao estudo.

**Figura 5: Educação integrada: avaliação integrada**



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2021.

A dinâmica incorporada ao modelo apresentado pela Quinta Geração ultrapassa a visão do unidirecionamento das ações educativas. As demandas do processo de ensino e aprendizagem não estão centradas em apenas um único personagem da ação pedagógica. Não há neste modelo, por exemplo, uma nuclealização do fazer focado apenas no professor, uma vez que este, embora importante nesse processo, não se constitui como alvo central das ações empreendidas para a construção das aprendizagens do aluno.

Também não há um isolamento do aluno ao aprender, tendo em vista que os conhecimentos almejados pelos estudantes se constituirão pela relação com todo o arranjo educacional proposto nos ambientes virtuais e que só se constroem mediante a ação e integração de outras pessoas e/ou contato com outras ferramentas.

Esse modelo educativo alcança um patamar de oportunidades que favorece ao aluno diferentes formas de estruturação do aprender, e esse conjunto de possibilidades se efetivam graças à relação do educando com os muitos subsídios e cenários que se ofertam nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA. Por Ambientes Virtuais de Aprendizagem entende-se como um sistema ou espaço disponível em rede, em que são gerenciados e distribuídos materiais escritos, em áudios e/ou vídeos que abordam conteúdos direcionados para a aprendizagem de determinada área, e que também dispõe de ferramentas e recursos que oportunizam situações de aprendizagens possíveis de

serem realizadas sem a exigência dos condicionantes: tempo e espaço físico. (SILVA, 2006).

Com efeito, entende-se que no ensino a distância, a construção do aprendizado do aluno faz-se quando os discentes: interagem com o material didático e/ou recursos disponibilizados; participam de discussões realizadas em conjunto com outros alunos e/ou com professores seja de forma síncrona ou assíncrona, sistematizam ideias e/ou constroem projetos a partir das vivências realizadas no ambiente virtual, realizam exercícios e/ou provas de conteúdos específicos e realizam pesquisas. Não se limitam em apenas vivenciar as experiências desse novo mundo, mas investe ações no sentido de compreendê-lo a fundo e dar sentido às demandas sociais a partir deles.

Ora, assim como são irrefutáveis os argumentos de que nos ambientes virtuais há uma multiplicidade de formas de se construir aprendizagens, assim, também se consideram diversas as formas de avaliação presentes nesta modalidade educacional mediada pelo uso de tecnologias, porém é preciso considerar o que Vasconellos (2005, p. 44) registra quando, tratando das mudanças ocorrida no sistema educacional e os impactos dessas “mudanças” no ato de avaliar, pormenoriza que

Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: **intervir na realidade a fim de transformar**. Se não houver um re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará. (Grifos do autor).

Há, pois, uma manifestação expressa na fala do autor quanto ao cerne da questão relativa à avaliação, de modo objetivo, ele afirma que a intencionalidade é o elemento determinante da avaliação. Contudo, sem romantizar o discurso, o autor alerta que não há como isolar o elemento “intencionalidade” das demais dimensões do fazer educativo (condições de trabalho, conteúdos, metodologias, instrumentos, estrutura das escolas e outros.), sob pena de conduzir o processo educacional de maneira a militar e apenas militar, no sentido de buscar ideologicamente alcançar os fins sem considerar os meios.

Apesar disso, o autor reafirma o papel central da intencionalidade na condução da avaliação e, segundo ele, “a concretização da nova intencionalidade é, a nosso ver, o maior desafio contemporâneo da avaliação da aprendizagem”. (VASCONSELLOS, 2005, p. 45). Definindo-se a intenção, haverá, assim, a nitidez da finalidade pelo qual se avalia o que suscitará práticas coerentes com o projeto ao qual participa.

No que tange ao novo formato de educação a distância, sobretudo, o instituído na e a partir da Quinta Geração, as práticas educativas, ao menos no campo das discussões, estão carregadas de boas intenções. O formato agrega, aos aprendentes, a vivência em comunidades de aprendizagem em rede ao tempo em que subvenciona o protagonismo do seu próprio aprender, vislumbrando, assim por meio da experiência de uma educação realizada a distância, uma aproximação com a formação capaz de ampliar horizontes e perspectivas profissionais e pessoais,

desse modo, entram em jogo saberes, conhecimentos científicos, estratégias, instrumentos, técnicas e metodologias, noções e representações sociais, interesses e desejos, na composição e organização singular e transitória de um processo de avaliação, cuja validade está inscrita no contexto vivencial que articula e relaciona de diferentes modos aluno e professor. Enquanto prática social, o processo avaliativo poderá ser vivido numa horizontalidade em que todos os envolvidos são responsáveis, ao seu modo, pelo processo, sendo cada um corresponsável por ele. (LIMA JUNIOR; ALVES, 2006, p. 70).

Conforme autores, diante de um novo *locus* avaliativo, é emergente pensar em *modus* avaliativos capazes de alcançar a real atribuição da avaliação considerando todos os atores do processo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao elencarmos a interseção entre avaliação da aprendizagem e a Educação a Distância como objeto de estudo das análises aqui empreendidas tivemos como finalidade suscitar uma reflexão crítica acerca dos fatos que permeiam a história de uma modalidade que tem operado como política pública para democratização do acesso a educação sem perder de vista que na educação nada se faz dissociado dos elementos do processo de ensino - aprendizagem, e neste caso tratamos especificamente da avaliação.

Para tanto nos propomos a descrever os cenários que constituíram a Educação a Distância em cinco momentos específico da história, momentos denominados por muitos autores como Gerações da Educação a Distância fazendo um paralelo com o modelo avaliativo fomentado em cada paradigma descrito.

Após análises sobre as distintas gerações entendemos que a história da EaD está intimamente vinculada ao desenvolvimento tecnológico social. Depreendemos que assim como ocorreram mudanças estruturais e pedagógicas nas gerações da Educação a

Distância, tais modificações também fomentaram possibilidades distintas de avaliar o processo de ensino e aprendizagem no percurso constitutivo do fazer pedagógico.

Por fim, entendemos que a avaliação ao longo da construção dos modelos de educação a distância, foi inicialmente utilizada, como método de certificação, porém ganhou contornos mais formativos atuando como elemento subsidiado da aprendizagem, dado o avançar dos recursos e formas de interação disponibilizados pelos modelos educativos, sobretudo posterior a segunda geração visto que passaram a oportunizar maior interação entre alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, D. M. Vi. **Educação a Distância e o universo do trabalho**. Bauru: Edusc, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=8d6oXU65UMRpWT06f>>. Acesso em: 11 Jan. 2022.
- FRANÇA-CARVALHO, A. D., ARAÚJO, Z. T. S., SERAFIM, G. de S., & SOUSA, J. da S. (2021). **A avaliação formativa no ensino remoto**: algumas reflexões acerca da ação docente. *Interação*, 21(1), 38–46. Disponível em: <<http://www.interacao.org/index.php/edicoes/article/view/87>>. Acesso em: 11 Jan. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.<sup>a</sup> edição 2005.
- GARCIA, R. P. M. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas/BA : UFRB, 2013.
- GOMES, M. J. Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. **Revista Portuguesa de Educação**, nº. 16, p. 137-156, 2003. Disponível em:<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf>>. Acesso em: 04 Fev. 2022.
- KENSKY. V. M. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Caxambu: XX Reunião Anual da Anped, 1997.
- LIMA JUNIOR, A. S. de; ALVES, L. R. G. Avaliação da aprendizagem no ensino online – Em busca de novas práticas. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.) **Educação e contemporaneidade**: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 67-78.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: [livro eletrônico]estudos/proposições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "**Projeto Minerva**" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MOORE, M.G; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2007.

NUNES, I. B. **A história da EaD no mundo**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/arquivos/Estado\\_da\\_Arte\\_1.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf)> . Acesso em: 04 Fev. 2022.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. Da Fonseca. 4. ed . Porto Alegre: Artmed Sul, 1998 .

SILVA, A. M.P. S. **Processos de ensino-aprendizagem na era digital**. O Professor, Portugal, n.93. Alfragide: Caminho, mai.-ago, 2006. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf>> Acesso em 28 Jan. 2022.

SILVA, R. M. A Trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no Âmbito do tele-ensino no Brasil. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.19, n.38, p.154-179, jul./dez. 2013

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. 7º ed. São Paulo: Libertad, 2005.

*Recebido em: 15/02/2022*

*Aprovado em: 20/03/2022*

*Publicado em: 25/03/2022*