

Avaliação da aprendizagem em cursos de pós-graduação *lato sensu* EAD: um estudo sob a ótica da Taxonomia Digital de Bloom

Marco Antônio Buarque Martins¹
José Ricardo Costa De Mendonça²
Fernanda Roda De Souza Araújo Cassundé³

RESUMO

Neste trabalho discute-se a avaliação da aprendizagem online com suas especificidades e desafios diante das características inerentes a essa modalidade de ensino e aprendizagem bem como a utilização da Taxonomia de Bloom para era digital como suporte para a elaboração e implementação das propostas e instrumentos avaliativos em sala de aula virtual. Buscou-se verificar como foram elaboradas e executadas as propostas avaliativas em um curso de Administração. Trata-se de um estudo de caso único que teve como unidade de análise um curso de Administração *lato sensu* na EAD ofertado por uma instituição de ensino superior comunitária localizada na região sul do país. A abordagem adotada foi de natureza qualitativa tanto na coleta quanto na análise dos dados. Os resultados evidenciaram que a avaliação da aprendizagem ocorre ao longo do curso por intermédio de alguns instrumentos avaliativos selecionados de forma hierárquica. Ficou evidente que a prática de uma avaliação processual, contínua, em moldes formativos, contudo, a supervalorização da prova presencial, a ênfase dada à nota, e a falta de feedback para o aluno indicam forte viés somativo. Verificou-se que houve subutilização das potencialidades oferecidas pela modalidade a distância apesar de todo o avanço trazido por estudos e debates relativos ao ensino-aprendizagem e avaliação na EAD.

Palavras chave: Avaliação da aprendizagem. Taxonomia digital de Bloom. EAD.

1- Introdução

Transformações técnicas, econômicas e culturais acabam criando novas maneiras de percepção e de compreensão do mundo e trazendo desafios teóricos e práticos para diversos campos, inclusive para o campo da educação. Nesse contexto, a transmissão de conhecimentos pontuais abstratos cede lugar a formas de aprender inovadoras e mais autênticas nas quais a construção do conhecimento está vinculada à experiência concreta por parte dos aprendizes das novas gerações (BELLONI, 2002). Assim, torna-se possível oferecer educação democrática e de qualidade para indivíduos espalhados nos mais variados cantos de um país através da modalidade da educação a distância (EAD), que de acordo com Moore e Kearsley (2010), é uma modalidade de ensino que ocorre fora do campus e da sala de aula

¹ Mestre em Administração pela UFPE

² Pós-Doutorado em Sociologia pelo PPGS/FACHIF/UFMG

³ : Doutora, Mestre e Bacharel em Administração pela UFPE

com professores e alunos em locais diferentes durante todo ou em grande parte do tempo em que ensinam e aprendem.

Nessa perspectiva, a oferta de cursos da EAD *online* tem crescido e tem trazido questionamentos específicos relativos à aprendizagem no sentido de se saber como esta ocorre e como pode ser avaliada em ambiente *online*. Importa dizer que as práticas avaliativas estão sujeitas às concepções dos diversos atores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem (SANAVRIA, 2008), desse modo, a forma de avaliar, as escolhas pelas ferramentas e os instrumentos utilizados na avaliação em certo modelo refletirão a maneira como se pressupõe o processo de ensino e aprendizagem (SANAVRIA, 2008).

Assim, a avaliação da aprendizagem *online*, especialmente quando o professor concebe o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto de interação e interatividade como importantes para a construção do conhecimento, vai exigir do professor nova postura, estratégias e redimensionamento de suas práticas avaliativas que irão tanto ajudar a evitar a repetição dos mesmos erros da avaliação tradicional quanto buscar utilizar as potencialidades que o ambiente digital, *online* tem a oferecer.

Diante de tantos recursos e possibilidades oferecidos pela educação a distância *online*, acredita-se que o professor precisa ter ao seu dispor instrumentos que o auxiliem tanto no planejamento quanto na elaboração e implementação da avaliação da aprendizagem. Acredita-se que a avaliação, seja ela diagnóstica, realizada no início do curso, ou formativa, entendida como processo que ocorre ao longo do desenvolvimento do curso ou programa, deve estar subordinada aos objetivos da aprendizagem delineados pelo professor. Sendo assim, acredita-se ser importante a utilização de ferramentas que deem suporte ao professor, auxiliando-o no planejamento didático-pedagógico que irão pautar a escolha pelos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, propõe-se a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) como tal ferramenta.

Considerando, portanto, a variedade de recursos à disposição do professor em um contexto de ensino-aprendizagem na modalidade a distância *online*, que lhe exige soluções inovadoras para práticas avaliativas inerentes a esse contexto, este estudo tem como objetivo analisar como ocorre planejamento e implementação da prática avaliativa da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração na modalidade de EAD em uma instituição de ensino superior, sob a ótica da Taxonomia Digital de Bloom.

2- Embasamento teórico

2.1. Taxonomia Digital de Bloom

Acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem tem sido cada vez mais influenciado pelo uso das diversas ferramentas e plataformas oferecidas pela Web 2.0. Segundo Litto (2009) essa, que representa a segunda geração da internet, oferece interatividade aumentada, hospedagem de conteúdos e conjuntos de softwares que aumentam a produtividade. Por intermédio dos seus recursos, a colaboração e a interação entre os atores inseridos nesse contexto educacional pode ser potencializada. Diante disso, não se pode negar o impacto que as tais ferramentas digitais têm sobre a forma de ensinar e aprender, e consequentemente, de avaliar o aprendizado nas salas de aula virtuais.

Esse novo contexto educacional influenciado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) traz novas demandas. Com o intuito de atendê-las, Churches (2009) propôs uma atualização da Taxonomia de Bloom e da Taxonomia Revisada de Bloom, dando origem à Taxonomia de Bloom para a era digital ou, simplesmente, a Taxonomia Digital de Bloom.

A Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) tem como base a Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988) cujo propósito seria o de auxiliar o professor a identificar, a declarar e alinhar os objetivos educacionais e instrucionais relacionados ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Tais objetivos englobariam a aquisição do conhecimento, competências e atitudes com o intuito de facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Tal planejamento envolveria a escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada durante determinado curso (ANDERSON; KRATHWOHL, 2002; FERRAZ; BELHOT, 2010).

Importa dizer que a Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988) vem sendo utilizada há mais de meio século por educadores em diversas partes do mundo e que, para Churches (2009), essa adaptação, denominada Taxonomia Digital de Bloom, objetiva atender aos novos comportamentos e oportunidades que tem surgido juntamente com o avanço e a onipresença da tecnologia. Tal adaptação fez-se necessária para que fossem incluídas as diversas práticas, comportamentos e ações pedagógicas mais em linha com os novos processos e ações trazidos pela Web 2.0 e não identificados pela Taxonomia Revisada de Bloom.

Com base na Taxonomia Digital de Bloom proposta por Churches (2009), o professor poderia implementar diversas propostas pedagógicas utilizando as diversas ferramentas disponíveis na internet, ou web 2.0 com o propósito de levar o aluno a construir seu conhecimento por meio de processos cognitivos cada vez mais complexos. Tais ferramentas e interfaces, poderiam, dependendo-se do planejamento do curso ou unidade didática,

potencializar as trocas entre os participantes, aumentando-se a possibilidade de trabalhos, pesquisas e exercícios feitos em conjunto e de forma mais colaborativa e interativa com o objetivo de construção do conhecimento compartilhado.

Em termos avaliativos, a Taxonomia Digital de Bloom poderia ser utilizada como base para a seleção de ferramentas que permitissem ao aluno apresentar determinado produto que demonstrasse o seu desenvolvimento em termos de aprendizagem ao longo do curso ou unidade didática. O professor poderia propor atividades que permitissem ao aluno o planejamento, execução e apresentação do produto de sua aprendizagem em um formato final estabelecido pelo professor ou por ele em discussão com os alunos. Tal produto, fosse ele um vídeo, um podcast, uma wiki etc. permitiria que o professor avaliasse a aprendizagem do aluno com base em critérios pré-estabelecidos e claros. Como várias dessas ferramentas permitem publicação privada ou para uma audiência maior, o professor poderia convidar os alunos a participar do processo avaliativo por meio de propostas de coavaliação e autoavaliação.

Compreende-se que, no intuito de se elaborar e implementar propostas avaliativas em salas de aula virtuais por meio da utilização de interfaces e ferramentas digitais faz-se necessário, contudo, a seleção criteriosa de tais recursos. Pressupõe-se, portanto, o estabelecimento de parâmetros no sentido de se evitar o risco de utilização de determinado recurso sem a devida preparação para seu uso, seja por parte do professor ou do aluno.

Após terem sido abordados os temas que embasam teoricamente este estudo, segue-se a apresentação dos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa.

3- Metodologia

A abordagem utilizada nesta pesquisa, tanto para a coleta quanto para a análise de dados, é de natureza qualitativa e teve como *locus* uma instituição de ensino superior (IES) comunitária, sediada em um estado localizado na região Sul do país.

A estratégia de estudo de caso único (STAKE, 2002; BRYMAN, 2012) foi utilizada para a condução deste estudo. Para realizar esta investigação, múltiplas fontes de dados foram utilizadas, seguindo as orientações de Bauer, Gaskell e Allum (2002) e Vieira (2004). Nesta perspectiva, para verificar como se realizaria a implementação do processo avaliativo nos cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD sob a ótica da Taxonomia de Digital Bloom (CHURCHES, 2009) utilizou-se entrevistas e análise documental.

Como procedimentos para análise de dados, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

4- Resultados

4.1. Sobre os objetivos de aprendizagem

Analisaram-se os objetivos de aprendizagem nos nove Planos de Trabalhos das disciplinas. Os resultados demonstram que na maior parte dos casos, os professores elaboraram seus objetivos concentrando-os nos níveis cognitivos inferiores da Taxonomia Revisada de Bloom.

Observou-se que, em sua maioria, os processos definidos pelos professores constituíram-se de “Conhecer”, “Identificar”, “Entender”, “Reconhecer”. Acredita-se que são processos que exigem que o aluno apenas lembre ou relembre de dados, fatos, informações, conceitos, princípios e que não privilegiam o desenvolvimento da criticidade concentrando-se na dimensão Processo Cognitivo e a dimensão Conhecimento Factual e Conceitual. Compreende-se que tais objetivos privilegiem apenas a memorização de informações. Questiona-se, assim, se seria bastante para o aluno apenas saber ou obter informações sobre determinado assunto. É importante que se diga que não houve como se observar se os objetivos foram elaborados apenas como ponto de partida para a implementação de propostas pedagógicas que contemplaram os processos cognitivos mais elevados da Taxonomia de Bloom. Com base no que está definido nos objetivos contidos no Plano de Trabalho e na seleção dos instrumentos e propostas avaliativos infere-se que houve predileção por processos menos complexos da Taxonomia de Bloom.

Em termos de avaliação, verificou-se que foram utilizadas nas propostas avaliativas, questões que se concentraram em verificar o que o aluno conhece, compreende, entende ou reconhece por intermédio de instrumentos e atividades que permitem a demonstração da aprendizagem, contudo de forma tradicional e com pouco espaço para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e oportunidade de avaliação além de nenhuma possibilidade de demonstração de uso criativo desse conhecimento.

Conclui-se, dessa forma, que as propostas avaliativas e as provas *online* estão alinhadas com os objetivos da aprendizagem estipulados por boa parte dos professores, uma vez que pedem que o aluno apresente o que entendeu reproduzindo informações referentes a fatos e conceitos.

4.2. Sobre os instrumentos avaliativos sob a ótica da Taxonomia Digital de Bloom

Com vistas a verificar como o processo avaliativo poderia ser implementado no curso tendo como base a Taxonomia Digital de Bloom, buscou-se saber quais as ferramentas digitais disponibilizadas no curso, como elas são utilizadas, com quais finalidades, quais as

dificuldades ou facilidades de uso. Buscou-se a resposta a essas questões junto aos sujeitos da pesquisa por meio de entrevista *online* e por intermédio das observações no AVA do curso.

Constatou-se que no AVA foram disponibilizadas diversas ferramentas digitais tais como Fórum, Chat, Podcast, Rádio online, Vídeo, Mural e o Blog para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se que o Vídeo, normalmente colocado no início de cada módulo, foi em sua maioria utilizado para a apresentação da estruturação da disciplina e do professor. Já o Podcast foi utilizado para apresentação de conteúdo e discussão sobre determinados assuntos. Quanto ao Blog, não se verificou o seu uso. Foi observada a utilização de uma rádio online na qual o professor propunha discussões e o aluno participava por ferramentas de comunicação da internet em eventos síncronos nos quais os alunos enviavam questões que eram respondidas oralmente. Ao final do evento, toda a discussão ocorrida era gravada, transformada em arquivo de áudio e disponibilizada como podcast para escuta posterior. Além dessas ferramentas, observou-se que no AVA foram disponibilizadas outras ferramentas para os alunos de forma que estes poderiam criar seu próprio Fórum ou Chat junto com os colegas para discussões e realização de trabalhos. Todas as ferramentas disponibilizadas foram utilizadas pelo professor para atingimento de seus objetivos de ensino. As únicas que foram utilizadas com propósitos avaliativos foram o Fórum e o Chat.

Verificou-se que nos Fóruns, a maior parte das propostas com objetivos avaliativos foram feitas de forma padronizada por todos os professores. Por meio da análise dos Relatórios de Acesso verificou-se que em alguns Fóruns, a participação dos alunos foi pequena. Constatou-se que em diversos casos, a maior parte das contribuições foi feita pelos professores tendo os alunos como audiência. Esse procedimento assemelha-se ao ensino tradicional, no qual o professor transmite o conhecimento e o aluno participa fazendo algumas perguntas pontuais. Em outros Fóruns, observou-se bastante troca entre os participantes, contudo, as contribuições eram por vezes pouco fundamentadas e muitas não faziam menção ao conteúdo estudado. Sendo assim, concluiu-se que a ferramenta, apesar do seu potencial para a promoção do processo de ensino-aprendizagem e avaliativo, foi frequentemente utilizada de forma tradicional.

Diante do exposto, acredita-se que o processo avaliativo poderia ter sido operacionalizado mediante o uso não apenas das referidas ferramentas do curso como também de alternativas a estas que podem ser encontradas na internet ou em outros AVA e que podem ser incorporadas e adaptadas ao uso pedagógico. São ferramentas que possibilitariam a colaboração e interação todos-todos (SILVA, 2006; MATTAR, 2011), e permitiriam concentrar-se não apenas nos domínios cognitivos inferiores, mas nos domínios cognitivos

mais altos definidos pela Taxonomia Revisada de Bloom e Digital sendo essa última utilizada como referência para a elaboração das atividades e instrumentos avaliativos online.

Observou-se que diversos exercícios propostos consistiam na criação de planilhas utilizando-se ferramentas como Fórum e Chat para que os alunos realizassem a atividade em grupo e entregassem ao professor ao final de determinado prazo. Não ficou claro se o professor teria como acompanhar o processo de realização da tarefa. Pelo que se observou apenas o produto acabado foi avaliado. Verificou-se que os alunos poderiam enviar o produto e que o professor poderia colocar comentários que seriam corrigidos ou não pelos alunos em momento posterior, quando da realização de outra tarefa. Diante desse fato, acredita-se que tais exercícios poderiam ter sido realizados por intermédio de ferramentas de editoração online (Gdocs) que não só permitiriam a resolução de tais tarefas colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona, como o acompanhamento feito pelo professor - ou pelos alunos - que poderiam intervir, corrigir, questionar, provocar etc. e verificar a participação e contribuição de cada um. Além disso, o produto, no caso, a planilha, poderia ser compartilhado para toda a comunidade permitindo que fosse avaliado por todos - mesmo que ao final apenas o professor viesse a dar uma pontuação - contribuindo-se para a construção social do conhecimento.

Observou-se que diversas atividades avaliativas propunham que o aluno elaborasse um texto restrito a certo número de palavras que sumarizasse alguma leitura realizada anteriormente e fosse entregue para apreciação do professor e que contivesse as referências utilizadas pelo aluno. Essa seria uma atividade avaliativa formal que, acredita-se, pouco contribuiria para a aprendizagem do aluno e para a avaliação dessa aprendizagem. Ao simplesmente sumarizar um texto, o aluno não estaria sendo convidado a refletir criticamente sobre o seu conteúdo.

Como alternativa a atividade acima, o texto poderia ser elaborado com acompanhamento, ou não, do professor, tanto por intermédio das ferramentas de editoração (Gdocs ou similares), como as de elaboração coletiva de textos (Wikis). Mediante essa ferramenta, ao invés de apenas sumarizar, o aluno teria que (re)construir um novo texto fundamentado em seus conhecimentos em conjunto com os pares, ou fazê-lo individualmente. Uma vez que a ferramenta permite que seja observado o passo a passo da construção do trabalho, tanto professor quanto os outros estudantes poderiam comentar, fazer sugestões etc. Ao final do processo, o trabalho poderia ser compartilhado para avaliação tanto do professor (Heteroavaliação) quanto dos alunos (Coavaliação) como também do próprio aluno-autor (Autoavaliação).

As sínteses, sumários ou resumos poderiam, também, ser realizados por intermédio não apenas de textos, mas da elaboração de mapas conceituais utilizando-se ferramentas

disponíveis na web para esses fins (Mapas Conceituais) e em seguida apresentados para a comunidade. Mais uma vez, se poderia avaliar o processo de elaboração, observar as dificuldades, comentar e corrigir os erros à medida que o produto vai sendo construído.

Em relação às diversas atividades formais observadas, acredita-se que como alternativas, poder-se-iam ser propostos problemas cuja solução se daria por meio de pesquisas online orientadas e mediadas pelo professor (Webquests). Sendo assim, os alunos seriam convidados a discutir onde e como buscar as informações, como verificar a validade delas e se são relevantes para solucionar a questão em jogo. Por intermédio dessa ferramenta de pesquisa, o professor, com vistas à avaliação, buscaria valorizar a busca pela informação e seu compartilhamento realizados pelos alunos. Ao fazê-lo, o professor incentivaria a investigação curiosa e a busca ativa por soluções aos problemas apresentados (PRIMO, 2006) e evitaria ser ele o único a ditar o que deveria ser lido, cabendo a todos os participantes a responsabilidade pela pesquisa sobre temática que desenvolvem.

Além das ferramentas apontadas, poder-se-ia propor a criação de blogs e webfolios. Ambas permitiriam que os alunos criassem uma coleção dos trabalhos e exercícios já concluídos e daqueles que ainda estão em fase de elaboração. No caso do webfolio, que é uma espécie de coleção digital, o aluno poderia disponibilizar para o professor ou para os colegas, a resolução dos seus exercícios, compartilhar links, referências das fontes pesquisadas, suas impressões, dificuldades etc. Caso o autor permita, os colegas e o próprio professor poderiam contribuir com comentários. O mesmo se aplicaria ao blog, que poderia ser utilizado como um diário de bordo ou como um webfólio. Mais uma vez, tanto alunos quanto professores poderiam participar do processo de avaliação da aprendizagem.

Além das ferramentas apontadas, poder-se-ia considerar o uso de vídeo e áudio para a realização de debates como alternativas ao uso do fórum e do chat por intermédio das ferramentas de Compartilhamento de vídeo e Plataformas de voz. E, também, a utilização de Mundos virtuais.

Diante do exposto, acredita-se que são numerosas as possibilidades de uso das ferramentas digitais com propósitos avaliativos que permitiriam ao professor não só verificar o produto, mas seu processo de elaboração dentro de uma concepção de aprendizagem construída socialmente. Ao utilizar-se delas, o professor poderia propor atividades que promovessem a heteroavaliação, a autoavaliação e a coavaliação. Acredita-se, que tais ferramentas seriam alternativas aos instrumentos formais tradicionais e, desde que utilizadas criteriosamente, poderiam evitar a elaboração e o uso repetitivo de propostas com fins avaliativos com foco na verificação de conhecimentos factuais ou conceituais.

Após a discussão de como as ferramentas digitais poderiam ser utilizadas na implementação da avaliação da aprendizagem no curso pesquisado, apresenta-se, a seguir, a conclusão do presente trabalho.

5- Considerações Finais

Os dados evidenciaram que o processo avaliativo segue um planejamento hierarquizado. A sua proposição é realizada por meio diversos atores que seguem normas internas e dispositivos legais que regulam o ensino e aprendizagem na modalidade a distância *online*. Tal normatização tem impacto nas escolhas feitas pelo professor com relação as atividades avaliativas que propõe em sala de aula. Considera-se que há restrição da liberdade do professor para a seleção e elaboração das atividades e instrumentos avaliativos uma vez que todas as propostas passam pelo crivo dos proponentes para se verificar se estas estão de acordo com as normas estabelecidas seja pela instituição ou pelos dispositivos legais.

Conclui-se que o controle mantido pela instituição com relação às tomadas de decisão do professor em relação ao processo avaliativo tem relação com o fato de o professor não estar devidamente preparado para a condução da avaliação *online*. A preparação do professor se dá através do Manual do Professor que traz instruções para a realização do processo avaliativo e das sugestões feitas pela equipe multidisciplinar que acompanha o trabalho do professor. As instruções são, contudo, de ordem técnica em relação ao processo avaliativo. Acredita-se que isso pode trazer consequências negativas para o processo uma vez que o professor não estando devidamente preparado teria dificuldades na proposição ou elaboração de instrumentos e atividades condizentes com a modalidade online, trazendo para esta, práticas tradicionais consagradas em outras modalidades.

Com base nos dispositivos legais e normas internas, disponibilizam-se diversos tipos de atividades e instrumentos avaliativos, tais como trabalhos, exercícios e provas online e presencial ao longo do curso. Isso indicaria que, a princípio, ocorreu uma avaliação processual e contínua em moldes formativos. Contudo, os dados evidenciaram uma avaliação com forte viés somativo na qual o professor avalia o produto desconsiderando o processo. Todavia, a ênfase na atribuição de notas ao final do processo, o peso maior dado à prova presencial ao final do curso, juntamente com a falta de feedback para o aluno tanto ao longo do curso quanto ao final quando da entrega das tarefas corrigidas são indicadores de uma avaliação tradicional com objetivos classificatórios e de certificação.

Os dados evidenciaram que apenas o professor é responsável pela avaliação da produção dos alunos. Apesar das possibilidades trazidas pela modalidade de ensino *online*, não há propostas de auto avaliação ou coavaliação. Há uma espécie de auto avaliação inserida

no material didático constituída de um teste de múltipla escolha automatizado. Contudo, tal proposta não condiz com uma avaliação em uma perspectiva formativa já que o aluno não recebe *feedback* do professor nem é levado a refletir sobre seu próprio aprendizado. Não se observou *feedback* individualizado ou mesmo em grupo para os alunos. Houve atraso na entrega das atividades corrigidas. Quando entregues, essas vinham apenas com a nota, sem qualquer comentário sobre o desempenho do aluno. Acredita-se que se avalia para aprender. Sendo assim, a avaliação perderia seu sentido em termos de contribuição para a aprendizagem caso entregue apenas ao final do processo quando não há mais o que fazer para a melhoria do processo de aprendizagem. Ademais, a utilização de notas como *feedback* não diz para o aluno quais as suas dificuldades e acertos. Acredita-se que o comentário do professor com base em critérios bem definidos e claros seria mais adequado para avaliar a aprendizagem do aluno do que a simples atribuição de notas.

Houve repetição dos mesmos instrumentos e atividades avaliativas. Todos foram propostos pelo professor em conformidade com a coordenação e equipe técnica. Houve predileção por atividades formais tais como sumários, resumos, trabalhos individuais ou em grupo. Acredita-se, que a seleção dos mesmos instrumentos tenha como razões, a necessidade de controle por parte da instituição, o conhecimento ou a falta dele por parte do professor de outras formas de avaliar, ou até mesmo falta de interesse ou motivação tanto dele quanto da instituição por alternativas ao modelo avaliativo proposto.

Verificou-se que das ferramentas digitais que podem ser utilizadas com propósitos avaliativos numa perspectiva formativa, as únicas utilizadas foram o Fórum, o Chat, Vídeos e Podcatst. Os dois últimos, contudo, foram utilizados apenas pelo professor para a apresentação de conteúdo. Nessa perspectiva, acredita-se que houve subutilização das ferramentas disponíveis no AVA e na rede. À luz da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009), acredita-se que as ferramentas digitais poderiam ter sido utilizadas com fins avaliativos que buscassem, não apenas verificar o que o aluno lembrava, compreendia, ou aplicava com base no conteúdo adquirido concentrando-se em conhecimentos factuais e conceituais.

Reconhece-se, contudo, que o uso de tais ferramentas com propósitos avaliativos exigiria conhecimento e competência por parte tanto do professor quanto do aluno. Portanto, lhes poderia ser oferecida a devida formação em relação ao uso de tais ferramentas, por meio de orientações quanto ao seu uso e as suas aplicações pedagógicas, seu manuseio, propostas de ação e de produção por parte de professores e alunos. Ademais, sabe-se que nem todos os alunos dispõem dos mesmos recursos tecnológicos. Contudo, as ferramentas apresentadas estão dispostas na internet e não exigem muito em termos de *hardware*, algumas sequer

necessitam de instalação de programas na máquina do aluno. Basta, para o seu funcionamento, que o aluno tenha acesso à banda larga e a alguns equipamentos específicos, exigências, que, se observaram, estão previstas nas orientações dadas aos alunos pelo curso no Manual do aluno.

6- Referências Bibliográficas

ANDERSON, Lorin.W.; KRATHWOHL, D. “**A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**”. New York: Longman, 2001.

BARDIN, Laurence L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confissões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. 9. ed. Porto alegre: Globo, 1988.

BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. 4th ed. New York: Oxford University Press, 2012.

CHURCHES, A. **Bloom's Digital Taxonomy**. EUA: Educational Origami, 2009.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n.2, p. 412-431, 2010.

LITTO, Fredric M. O atual cenário internacional da EAD. In LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MATTAR, Joao. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizadora *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006.

SANAVRIA, Cláudio Zarate. **Avaliação da aprendizagem a distância: concepções e práticas de professores no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online* - fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. In: SILVA, M.; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DEZIN, Norman, K. e LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2 ed. California: Sage, 2008.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma Boa Pesquisa (Qualitativa) em Administração. In: VIEIRA, M Marcelo Milano; ZOUAIN, Moraes. **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Recebido em Outubro 2017

Aprovado em Novembro 2017