



**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PROCESSOS AVALIATIVOS E COMPETÊNCIAS**  
**DISTANCE LEARNING: EVALUATION PROCESSES AND COMPETENCIES**FRENEDA, Jorge Luiz<sup>1</sup>**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo conceituar o processo avaliativo e descrever de forma breve alguns tipos de avaliação tais como a autoavaliação, a coavaliação e a heteroavaliação e algumas competências básicas essenciais para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na Educação a distância, de ações e de operações que se diferenciam pelo nível de apropriação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, por exemplo a conceitual; a procedimental e a atitudinal. Mencionamos as dificuldades de compreensão advindas desse novo modelo educacional que em transformação constante tem impactado a educação nos espaços escolares, os ambientes de aprendizagem e os recursos utilizados para o ensino e, por conseguinte a adaptação as essas mesmas práticas de propósitos educacionais que estão presentes nas dimensões das particularidades da educação a distância.

**Palavras-chave:** Processos Avaliativos. Competências. Educação a Distância.

**ABSTRACT**

This article aims the evaluation process and briefly describe both some types of evaluation such as self-assessment, co-evaluation and hetero-evaluation and some essential basic competencies for the subjects involved in the teaching-learning process in distance education, actions and operations that differ by the level of appropriation between the subject and the object of knowledge, such as conceptual, the procedural and the attitudinal. We mention the difficulties of the understanding ascending from this new educational model that in constant transformation has impacted education in school spaces, learning environments and resources used for teaching and, consequently, the adaptation to these same practices of educational purposes that are present in the dimensions of the particularities of distance education.

**Keywords:** Evaluating Processes. Educational Skills. Distance Education.

**1. INTRODUÇÃO**

Os avanços tecnológicos associados as novas demandas da sociedade tem impactado a educação modificando os espaços escolares, os ambientes de aprendizagem e os recursos utilizados para o ensino, incluindo o processo avaliativo

---

<sup>1</sup> Mestre Linguística Aplicada - Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. Especialista Educação a Distância: Elaboração de Materiais, Tutoria e Ambientes Virtuais – Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. Especialista Tradução e Instrumentalização da Língua Inglesa Universidade Estadual Paulista – UNESP. Graduado Letras (Português/Inglês) – Universidade de Marília – UNIMAR. Graduado Pedagogia – Universidade Nove de Julho – UNINOVE-SP. [jorgefreneda@hotmail.com](mailto:jorgefreneda@hotmail.com)

que tem de se adaptar às práticas de propósitos educacionais por meio do uso de atividades variadas propostas e de competências para o desenvolvimento das atividades, direcionando o aluno a conhecer os pontos centrais do conteúdo de um curso, ou seja, como o aluno não terá o apoio diário de um professor/tutor para ajudá-lo a identificar os conteúdos mais importantes, isso será norteado através das atividades avaliativas propostas.

O presente artigo está composto, para cumprir nossos objetivos, inicialmente por um breve conceito do processo avaliativo, descrição de determinados tipos de avaliação e algumas competências básicas essenciais aos alunos do ensino a distância (EaD), em seguida tratamos das considerações finais. Para isso, entendemos que o ato avaliativo, apesar de fazer parte do processo, é objetivo e nele temos de descrever as relações que afiancem todas as competências escolhidas como pré-requisitos ou requisitos no desenvolvimento dos alunos que buscam o aprimoramento na modalidade de ensino por EaD.

A pesquisa foi realizada com base em literatura (artigos/revistas/materiais sobre o tema de fontes várias), tais como: portais *Scientific Electronic Library Online*<sup>2</sup>(*Scielo*), Biblioteca Virtual do Governo do Estado de São Paulo<sup>3</sup> (BVSP) e em periódicos do Portal Ministério da Educação – Educação a distância – Programas e ações<sup>4</sup> entre outros. Para a fundamentação dos levantamentos dos objetos de estudo e para o consequimento deste texto nos amparamos em autores como: Libâneo (1994); Perrenoud et al. (2002); Piletti (2004); Zabala e Arnau (2010); Luckesi (2010); Silva e Behar (2012); Cortelazzo (2013); Rocha (2017) e outros autores descritos ao longo do artigo.

## 2. PROCESSO AVALIATIVO

Turra (2000) define que processo avaliativo se dispõe sempre, em educação, relacionado às pessoas e ainda se refere que “avaliação educacional” pode ser

---

<sup>2</sup> <http://www.scielo.org> - Scielo.

<sup>3</sup> <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/> - BVSP.

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/193-secretarias-12877938/se-ed-educacao-a-distancia-96734370>

relacionado à medida ou ao juízo de valor. Já Luckesi (1996) diz que é importante perceber que a avaliação não possui uma finalidade em si; ela auxilia um curso de atos que apontam a construção de um resultado definido antecipado.

Castells (2008) aponta como irrefutável o avanço do processo avaliativo no EaD nos últimos anos. Um dos elementos principais surge com o aumento das tecnologias, especialmente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, por sua vez, a interatividade em ampla escala que fornece a conexão de sujeitos dispersos ajustados por variadas formas de ensino e aprendizagem em diferentes pontos do planeta e suas consequências podem ser percebidas em múltiplos domínios da sociedade atual, pois oferecem a velocidade da informação, os saberes múltiplos e sua propagação em rede, além de despertar competências educacionais, entre outras. Também podemos incluir as palavras de Pocinho (2010), que diz que a aprendizagem caracteriza-se como um processo ativo, construtivo e mediatizado internamente, envolvendo a recepção, o processamento e a transformação das experiências interativas do sujeito. Por assim dizer, implica “aprender a aprender e a pensar”, envolvendo processos motivacionais e metacognitivos de natureza complexa.

A avaliação é tema recorrente de debates na educação. Na educação a distância, ela recebe maiores dimensões, sabendo que o modelo é voltado para uma educação formativa, regulada na constituição do conhecimento pelos autores envolvidos (professores/tutores e alunos). Além disso, o uso da tecnologia permite uma visualização mais acabada das ações dos alunos, o que pode gerar informações relevantes para repensar constantemente o processo de aprendizagem. Assim, a gestão em EAD deverá encontrar o modo adequado de uso das tecnologias a favor do procedimento de aprendizagem.

Libâneo (1994) alega que o processo avaliativo é como uma análise qualitativa sobre dados relevantes do procedimento de ensino e aprendizagem que auxilia os profissionais envolvidos na educação a tomar decisões sobre seu trabalho e que visa, por meio da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes, o que podemos entender que Piletti (2004) também defende que o processo avaliativo é um procedimento contínuo

de análises que visa interpretar os conhecimentos, destrezas e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas de planificação do trabalho e da escola como um todo.

Cortelazzo (2013) cita a importância do processo avaliativo para que possa redirecionar as ações, orientações e replanejamento das atividades, para Méndez (2002), a avaliação deve ser processual, contínua e integrada ao currículo e, com ele, integrada na aprendizagem.

Ainda de acordo com Leite (2010), o processo avaliativo também se define como inovador quando se verificam outras formas de interação, de relação, quer sejam entre o sujeito e o objeto do conhecimento ou entre o sujeito e os recursos associados às atuais tecnologias. Na EaD, tais recursos importam e são necessários ao processo avaliativo. O critério de multiplicidade de atividades é relevante e se integra à importância da interação entre o tutor, os professores e com a equipe de EaD, na definição de critérios de orientação e avaliação das atividades.

Garcia (2013) diz que a realização do processo avaliativo na EaD pode oferecer um cenário crítico dos grandes avanços teóricos sobre essa modalidade e, ao mesmo tempo, denunciar as dicotomias que ainda prosseguem entre o discurso e a sua prática ativa e ainda aponta que esses absurdos no cenário educacional servem para expor o fluxo epistemológico, ético e político de onde estamos em relação à concretude das nossas ideias e onde almejamos chegar. Nessa perspectiva é importante integrar os vários sujeitos envolvidos sobre o objeto ou fato que está sendo avaliado no sentido de garantir diferentes aspectos e assim após organizar uma análise descrita com dados quantitativos e qualitativos que permitam a tomada de decisão e o aprimoramento das políticas e práticas de EaD.

Luckesi (2010) define que o ato da avaliação implica em conferir um valor ou qualidade, a partir de um certo critério adotado como válido e, portanto, não absolutos, mas comprometidos com as ocorrências onde atuam, tendo por base suas propriedades, comparadas com um determinado critério estabelecido: social, cultural, filosófico ou político.

Não obstante as aceitáveis diferenças conceituais, podemos ponderar que a avaliação formativa e/ou suas variantes terminológicas compõem métodos especialmente adequados para a avaliação na EaD. Além de possibilitar uma abordagem mais focada na aprendizagem continuada, esse modelo avaliativo permite uma maior autonomia por parte dos aprendizes, que deixam de ser vistos como meros receptores da informação. Ao professor, neste caso, caberia o papel de mediador ou “animador da inteligência coletiva”, para usar uma expressão de Lévy (2010).

Avaliar em sistema de EAD é um dos maiores desafios dado aos docentes, porque não se versa em avaliar para aprovar/reprovar, mas de aplicar a avaliação como um modo de rever a educação e propor aos discentes um momento de aprendizagem significativa.

## 2.1 TIPOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação deve primar pelas reflexões que considerem o diagnóstico, a formação no sentido de análise do processo de aprendizagem, de apoio para que esta ocorra, e a somativa onde a aprendizagem ocorrida no processo é considerada.

Avaliação é tida, de forma convencional, como processo continuado, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que admite avaliar o conhecimento do aluno (SANT'ANNA, 2014).

Meira (2003) comenta que um dos grandes problemas na avaliação é justamente o momento em que ela deve acontecer. Por tradição a avaliação é sempre feita no final do processo. Avaliação deve ser pensada em todo o momento da prática educativa, pois tudo o que se faz deve ser voltado para a aprendizagem deste e daquele.

Do ponto de vista de Kenski (2013, p. 66):

Como o objetivo do ensino é a aprendizagem dos alunos, a avaliação progressiva não pode ser punitiva. Como espaços diferenciados de aprendizagem, os ambientes virtuais viabilizam as chances para que os estudantes possam refazer as atividades que não estejam corretas. O *feedback* do tutor, nesse caso, reorienta a realização do exercício em novas bases e com maior possibilidade de acerto pelo aluno que, com o retrabalho, tem maiores condições de atenção e compreensão do que lhe é solicitado.

Para Libâneo (1994), o processo avaliativo é uma tarefa difícil que não se sintetiza à prática de provas e atribuição de notas – a medida apenas fornece dados que devem ser aplicados a uma análise qualitativa – o processo avaliativo, assim, desempenha funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do aproveitamento de aprendizagem.

Na construção do conceito de avaliação Valadares e Graça (1998) consideram três modelos, que podemos ponderar como essenciais: o behaviorista, o psicométrico e o cognitivista. Modelo behaviorista de avaliação conduz a aprendizagem, os objetivos e os critérios a serem usados já estão determinados, observando o resultado da aprendizagem. Modelo psicométrico de avaliação regula os produtos da aprendizagem, nele se abreviam os critérios dando-se grande ênfase a medição. No modelo cognitivista, os objetivos podem ser também determinados, a ênfase é na aprendizagem, funciona como elemento motivador e incentivador desta, e não apenas um conjunto de provas e ou trabalhos realizados em datas estipuladas e que servem para aprovar ou reprovar o aluno.

Segundo Santos (2005), também existem três tipos de avaliação no procedimento de ensino-aprendizagem no sistema EaD: autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação. Na autoavaliação o aluno é o autor da ação, da produção ou desempenho avaliado, é o próprio indivíduo que se avalia. Já na coavaliação o aluno é um par da ação, da produção ou do desempenho, dentro de um procedimento determinado de forma cooperativa e partilhada coautua no método de aprendizagem integralmente e, por fim, mas não menos importante, na heteroavaliação o avaliador é mais experiente, sendo provavelmente o professor/tutor da atividade, no processo de aprendizagem e avaliação.

A avaliação tem de ponderar a teoria que norteia seu desenho, as conveniências oferecidas aos alunos para discussão e trabalho em grupo, o aparelhamento e o acesso ao conteúdo, a facilidade de navegação e a influência do aprendiz. Na avaliação do desenho da interface de aprendizagem, a sincronia/assincronia das comunicações, o aspecto intuitivo no uso, a disponibilidade da barra de navegação e o layout da tela são alguns dos aspectos a serem

investigados. Segundo Luckesi (2001), a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos: auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e prestar informações à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado.

Luckesi (2000) divide o ato de avaliar em duas situações distintas e indissociáveis: o de diagnosticar e de decidir. O ato de diagnosticar, que é a verificação das características do objeto, para então qualificá-lo positiva ou negativamente, a partir de um determinado modelo que nós próprios situamos conforme o objetivo que acreditamos alcançar. Em seguida vem o ato de decidir, que é influenciado pela qualificação feita no diagnóstico.

Para Tractenberg, Pereira e Santos (2005) além de balizar o planejamento pedagógico, na educação a distância, a avaliação também possui papel fundamental no fomento ao diálogo entre professores/tutores e aluno, uma vez que, nesta modalidade de ensino, o ato de avaliar necessita de um *feedback* claro, objetivo e completo, para que o educando compreenda os motivos de seu desempenho em tal avaliação e possa tomá-la como ponto de partida para a realização de outras atividades.

Piletti (2004) entende que a avaliação é um processo contínuo de pesquisas que busca interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. Avaliação é um processo continuado, que o professor e todos os envolvidos nesse processo, alunos ou formadores, avaliam e se autoavaliam constantemente. Luckesi (1996) diz que a avaliação poderia ser envolta como uma crítica do percurso de uma ação, curta ou prolongada. Enquanto o plano ajusta o que se vai armar, a avaliação auxilia essa estrutura, porque gera novas decisões. A avaliação é, então, um sistema de crítica do próprio projeto que formamos e aspiramos levar para diante.

Vygotsky (1993; 1994) indica que aprendemos com a mediação de sujeitos, signos e instrumentos. Mediar a aprendizagem entre aquilo que já sabemos (conhecimento real) e o que não sabemos e poderemos saber (conhecimento

potencial) é um dos maiores desafios do avaliador. Muitos acreditam que avaliar é só examinar. De fato, avaliar é processo com múltiplas etapas que se auto-organizam.

Como aponta Rocha (2017, p. 6-7), uma ideia parece ser unânime apesar de haver muitas discussões sobre o tema na educação a distância, a avaliação deve abranger duas dimensões, a formativa e a somativa, considerando a aquisição pelos alunos das seguintes competências, do ensino e aprendizagem – incentivar a aprendizagem colaborativo-cooperativa, incentivar a autonomia, como (i) articular e fortalecer a aprendizagem pela Busca; (ii) da didática das nuvens – apropriar-se de novas competências para o aprendizado em redes sociais, em comunidades virtuais de aprendizagem, no *M-Learning (Mobile Learning)*, MOOCS (*Massive Open Online Course*), REAs – Recursos Educacionais Abertos etc.; (iii) dos Indicadores de desempenho – desenvolver competências para planejar e acompanhar Indicadores de qualidade pela aprendizagem significativa, indicadores de cooperação e de apropriação do conhecimento. Indicadores de conformidade e resultados; (iv) de contexto ou natureza – avaliar sem perder de vista a diversidade de realidades socioculturais, socioeconômicas, sociopolíticas, éticas, ideológicas ou religiosas que se misturam nos espaços e salas de aula virtual, além das quatro paredes da escola tradicional; (v) de estilos de aprendizagem – desenvolver competências para o olhar diferenciado na avaliação de aspectos cognitivos, físicos, emocionais mais andragógicos ou mais pedagógicos (contínuo pedagógico-andragógico); (vi) considerar os estilos de aprendizagem divergente, assimilador, convergente e acomodador recomendados por Kolb (1976) e (vii) de destreza tecnológico-midiática – investir no domínio das tecnologias educacionais previstas para curso ou atividade mediada tecnologicamente.

Entendemos que a avaliação formativa não ocorre isolada e verticalmente, mas lado a lado, a importância do trabalho docente no reconhecimento da responsabilidade discente no processo de construção de conhecimento próprio, como também no processo dos pares, reflete na perspectiva formativa nas três dimensões indissociáveis em que os sujeitos colaboram na construção do conhecimento do sujeito, do outro e também na avaliação das estratégias utilizadas pelo docente,

constituindo elemento favorável ao aperfeiçoamento da prática assumida pelo professor (SANTOS, 2006).

E continua Rocha (2017), o entendimento de avaliar implica em um diagnóstico de observação de comportamentos, atitudes e desempenhos, na expectativa de ao final do procedimento de aprendizagem analisar os dados verificados sob o olhar da revisão pedagógica, das alterações imprescindíveis para avanço da qualidade educacional. Assim, podemos compreender que para avaliar é preciso colocar em prática as modalidades Diagnóstica – Investigativa, previsão, o perfil do aluno e tendências na aprendizagem contínua ou formativa – diagnóstica diária, o comportamento diante do processo; final ou somativa – os resultados, onde nós erramos, o que temos de mudar para apurar a qualidade a despeito da necessidade de apropriação conceitual sobre as modalidades avaliativas.

Ainda para Rocha (2017) os critérios de avaliação combinados com o uso adequado das ferramentas tecnológicas, estabelece no país um marco regulatório que, além de conferir legitimidade à própria EaD, delimita certas práticas para essa modalidade de ensino independentemente das metodologias que possam ser empregadas nos cursos a distância, a preocupação com o processo avaliativo ganha destaque também na atual legislação em vigor e isso irá garantir uma avaliação expressiva, que abarque os potenciais dos alunos e também ofereça ao tutor, ao professor e a equipe de EaD uma ponderação sobre a prática de ensino. Além, é claro, da moderação do gestor de EAD, que poderá destacar os pontos práticos (positivos) ou os não tão práticos (negativos) do desenvolvimento dos profissionais da educação envolvidos.

Para Santos (2006) a avaliação enquanto processo da tecnologia na aprendizagem propicia formas inovadoras de conhecimento e possibilidades de documentação como base para investigação nas condições em que ela se idealiza, as maneiras que os alunos interagem apoiados em seus processos e a alcance dos objetivos e ou alvos propostos.

O protagonista desse procedimento, o aluno, precisa de atenção exclusiva para que participe integralmente da ação educativa. Segundo França, Labanca e Melo (2009, p. 6):

Acreditamos que está em curso uma mudança de paradigma na área da avaliação, passando de um modelo de testes e exames que valoriza a medição das quantidades aprendidas de conhecimentos transmitidos, para um modelo em que os alunos terão a oportunidade de demonstrar o conhecimento que construíram e como construíram, além do que entendem e o que podem fazer, isto é, um modelo que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Hoffmann (2004) afirma que a avaliação se estabelece como mediadora da construção de conhecimentos, desdobra-se em um ato de pesquisa, através da reflexão e formação de comunidades virtuais que conferem visibilidade ao processo de ensino-aprendizagem, fornecendo suportes a dialógica aos sujeitos envolvidos, sejam estes alunos, pares e tutores/professores.

## 2.2 COMPETÊNCIAS

Perrenoud (1999) diz que as competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar um grupo de recursos cognitivos (conhecimento, habilidades, informações etc.) que estão ligados a contextos culturais, profissionais e sociais para resolver uma série de ocorrências com relevância e eficácia.

Ser competente é saber julgar, avaliar e ajustar-se para resolver problemas ou decidir entre opções. O sujeito precisa ter conhecimento que lhe permita decidir a melhor forma de resolver ou enfrentar com sucesso uma determinada situação.

Moretto (2002) sugere que a competência implica que o sujeito aplica novos conhecimentos na construção de saberes já concebidos criando estruturas que facilitam a solução por ele de novos desafios. É o conjunto de atitudes, aptidões, capacidades, habilidades e conhecimentos que permitem ao sujeito diversas atuações na vida. Competências pressupõe operações mentais, ou seja, capacidade para usar as habilidades apropriadas para executar tarefas e conhecimentos. Elucida competências como identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações problemáticas, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular.

Kuenzer (1998), esclarece ao assegurar que o incremento de competências como modelo de articulação entre o conhecimento e a inteligência pessoal, tem seu lugar nas instituições educacionais por influência dos fundamentos legais para a EaD

definidos a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), regulamentada em seguida pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que por sua vez foi alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007). No artigo 80, a LDB estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Já o Decreto nº 5.622 e suas alterações, em seu art. 1º, § 1º, consideram que a EaD apresenta “metodologia, gestão e avaliação peculiares”, devendo estar previstos, obrigatoriamente, momentos presenciais para a avaliação de alunos e, quando for o caso, estágio obrigatório, atividades associadas a laboratórios de ensino e a defesa de trabalhos de conclusão de curso. Kuenzer demonstra que abarcar o sentido de competências pela LDB é apreender não é se ater ao conhecimento de forma simples, mas muito além, pois submete a ação em uma certa ocorrência.

A análise apresentada por Perrenoud (2002) é de que competência não é uma circunstância e sim um processo. Um processo de tomada de atitude frente a uma certa ocorrência. Assim, a avaliação é uma circunstância na qual aspiramos que o aluno/sujeito atue sobre uma certa postura e deste modo apresente seu processo competente diante da aprendizagem. Assim como expresso por Zabala e Arnau (2010) é o momento de se suplantar a dicotomia, compreensão e memorização, para se alcançar a reflexão sobre a ocorrência. Na avaliação é esperado um ato reflexivo, que envolvendo não a dicotomia, mas um acerto de atitude diante da aprendizagem. Portanto, as competências são disposições ou saberes em uso, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

As avaliações partem da análise de um conjunto de competências cognitivas exigidas para a aprendizagem de cada um. Compreendemos por competência cognitiva o exposto em Pestana et al. (1997) competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência, isto é, operações que o sujeito realiza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas (observar, representar, imaginar, reconstruir, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, inferir, criticar, supor, levantar hipóteses, escolher, decidir etc.). Classificam-se três níveis, didaticamente apontados, de ações e de operações

que se diferenciam pelo nível de apropriação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a saber: conceitual; procedimental e atitudinal.

No nível conceitual se encontram ações que tornam presente o objeto do conhecimento para o sujeito. É o nível de reconhecimento da existência de teorias e possibilidade de enunciá-las e reconhecê-las da mesma forma que foi exposta teoricamente. No nível procedimental estão ações e operações que implicam o estabelecimento de relações com e entre os objetos. No nível atitudinal se encontram as ações e operações que envolvem a crítica e a aplicação de conhecimentos.

Behar e Silva (2012) organizaram e se referem a doze competências fundamentadas em graus de dificuldade dos alunos, para não nos tornarmos extenso, assinalamos somente as categorias acentuadas de cada competência e são elas, a saber:

1. Administração do tempo - afinada no cumprimento da agenda, concilia atividades de acordos para a gestão das atividades, alcançando as prioridades, metas e objetivos;
2. Reflexão - baseada no abstrair para conjecturar e analisar criticamente situações, atividades e modos de agir. Conhecer o objeto em questão e seus diferentes aspectos;
3. Fluência digital - ligada ao uso da tecnologia de modo que o sujeito/ator se sinta digitalmente ativo/participante dos avanços tecnológicos. A fluência digital permite além do uso, até a criação e produção de conteúdo/materiais
4. Organização - associada à ordenação, estrutura e sistematização de atividades, materiais e grupos, engajamento, envolvimento, proatividade e tomada de decisões;
5. Autonomia - para Piaget (1987), autonomia constitui ser governado por si mesmo;
6. Planejamento - fundamentado no estabelecimento de prioridades, metas e objetivos, também as condições para criar situações e aplicar estratégias de aprendizagem;
7. Comunicação - baseada na clareza e na objetividade da expressão oral, gestual e escrita, exige uso da norma culta da língua, compreender regras de conduta, formas de comunicação, público/receptores, escrita clara, prática e coerente,

- interpretar mensagens, impostar a voz, articular as palavras, usar vocabulário adequado;
8. Presencialidade virtual - interação no ambiente virtual com outros sujeitos/atores e da realização das atividades, valoriza a proatividade, análise, percepção, participação;
  9. Autoavaliação – abarca acerca do desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem, a fim de colaborar ou avaliar as atividades propostas;
  10. Flexibilidade – atua com diversas necessidades, examinando e interpretando as possibilidades de ações, bem como mudanças de opinião e atitudes;
  11. Automotivação – relacionada com a motivação entre pares e consigo mesmo, facilitador dos processos;
  12. Trabalho em equipe – considerada nas relações intra e interpessoal, que permitem ao sujeito expressar e comunicar, adequadamente, seus anseios, opiniões e expectativas.

Em perspectiva educacional, Gaspar (2004) afirma que o conceito de competência surge bem no início dos anos 90, quando o conceito progride além de conhecimentos, aptidões ou habilidades. A competência é compreendida como a mobilização desses recursos, que dependerão da experiência pessoal, da formação psicológica, cognitiva e afetiva da pessoa, bem como da situação em que a pessoa está inserida. Existe dúvida sobre como as competências devem ser e estão sendo aplicadas na Educação, pois evidenciam diferentes sentidos, inclusive contraditórios.

Perrenoud et al. (2002) determinam que a capacidade é aptidão para enfrentar de forma ativa uma família de circunstâncias, mobilizando a consciência de maneira cada vez mais rápida e criativa. Zabala e Arnau (2010) conceituam a competência que é a capacidade ou a habilidade para efetivar tarefas ou atuar frente a situações distintas de forma eficaz em um certo contexto. É preciso mobilizar estilos, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma interrelacionada.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>5</sup> aplicado pelo Ministério da Educação desde 1998, por exemplo, mesmo não sendo efetivado a distância, avalia o desempenho dos estudantes fundamentado em cinco competências, a saber: (i)

---

<sup>5</sup> <http://portal.inep.gov.br/enem>

dominar linguagens; (ii) compreender fenômenos; (iii) enfrentar situações-problema; (iv) construir argumentações e (v) elaborar propostas.

Santomé (2010) diz que a partir dessas diversas definições de competências é possível apreender pontos comuns acerca do conceito, tais como:

1. Atuação do sujeito em situações novas e complexas;
2. Mobilização de soluções, contida no fato de o sujeito estar ou não preparado a resolver o problema, ou seja, com atitudes determinadas e intenção;
3. Domínio de procedimentos na ação a ser realizada;
4. Ação deve ser interrelacionada, pois depende do conjunto de recursos ou domínios do sujeito, não somente conhecimentos, mas da experiência, da atitude etc.;
5. Os recursos abarcam três elementos basais: conhecimento, habilidade e atitude.

Para entendermos melhor esses elementos que compõem os recursos que são o conhecimento, a habilidade e a atitude, não basta entender o que é uma competência; é preciso avaliar todo o processo. Os elementos da competência obedecem ao conjunto de recursos que um sujeito dispõe. Perrenoud (1999) diz que uma competência implica a existência de soluções e nenhum recurso pertence, unicamente, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizada por outras. O conhecimento se constrói pelas relações com o meio. Não é sinônimo de informação ou de saberes. O conhecimento, a partir da visão construtivista de Piaget (1987), é o ponto ativo de uma teoria cujo conhecimento deriva de interações entre o sujeito e o objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles. Temos, portanto, a construção do conhecimento do sujeito sobre o objeto em um contínuo movimento de espiral.

A habilidade é o elemento da competência que prova aquilo que o sujeito sabe e pode aprender. Relaciona-se à aplicação produtiva do conhecimento. Pode ser construída, pela prática, ou ser alterada conforme o contexto sociocultural e cognitivo do sujeito.

Em geral a habilidade é menos ampla que uma competência, por isso ela é entendida por muitos autores como um dos elementos da competência. De fato, habilidades diferenciadas concebem uma ou mais competências, isto é, são empregadas em situações diversas. Deste modo, as habilidades seriam as que

apresentam processos mentais/cognitivos como motores e técnicos (PERRENOUD et al., 2001).

A atitude determina como o indivíduo se posiciona em relação ao outro e aos acontecimentos. É em função dela que se avaliam sentimentos, condutas e escolhas. É, pois, uma constância organizada por experiência, que flui diretiva e dinâmica sobre as respostas de um sujeito diante de certos objetos ou situações (ALPORT *apud* TRIANDIS, 1971). A atitude pode ser vista como a motivadora da ação.

As competências são aptidões ou saberes em uso, que envolvem conhecimento, habilidade, valor e atitude. E avaliação por competências não é vista na perspectiva de uma avaliação isolada, porque seria avaliação por valores quantitativos. É o maior desafio para a educação a distância: o de avaliar o nível de competência do indivíduo frente ao conhecimento e elaborar, com garantias, estratégias que possibilitem interceder e ações que beneficiem o saber, o saber fazer e as atitudes frente ao conhecimento.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de certo modo, ainda, uma dificuldade de compreensão de alguns conceitos e concepções dos processos avaliativos. A alteração de paradigma trazida pelo uso das tecnologias da informação e comunicação transforma os métodos, convergindo para uma dimensão mais formativa de avaliar que por vezes não concorre com as competências educacionais citadas neste trabalho, entretanto, viabilizada o acesso aos instrumentos oferecidos pela tecnologia que são capazes de conferir uma perspectiva mais formativa aos processos avaliativos na EaD. O processo avaliativo se constitui mediador da construção de conhecimentos, que se desdobra em um ato de pesquisa, através da reflexão e formação de comunidades virtuais que conferem visibilidade ao processo de ensino-aprendizagem, fornecendo suportes a dialógica aos sujeitos envolvidos, sejam estes discentes, pares e docentes.

Enxergar a avaliação como parte do processo de aprendizagem significa acompanhar as interações durante o processo, propiciar momentos de reflexão sobre a aprendizagem, sistematizando reflexões e lançar novas propostas e estratégias de

aprendizagem, mas é interessante pensar na afinidade das avaliações com competências dos sujeitos envolvidos na EAD, buscando identificar quais competências podem auxiliar no procedimento de aprendizagem. Se considerarmos os diversos estilos de aprendizagem, as competências empregadas entre os sujeitos, os conhecimentos prévios que cada um, promovendo a boa comunicação, consenso, resposta rápida e flexibilidade para atender as expectativas, demandas e interesses de todos os envolvidos no processo, entendemos que mais e mais sujeitos tenham competências suficientes para realizar adequadamente a gestão da sua própria aprendizagem, buscando, de tal modo, aprender com autonomia.

#### 4. REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. da. **Mapeamento De Competências: Um foco no aluno da Educação a Distância**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 10, n. 3, 2012. DOI: 10.22456/1679-1916.36395. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/36395>

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: InterSaber, 2013.

FRANÇA, George; LABANCA, Maria Rita de Cássia; MELO, José Carlos de. **Políticas de gestão e avaliação da educação na EAD: um estudo de caso na Unitins – Palmas – TO**. 2009.

GARCIA, R. P. M. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. 174 p.

GASPAR, M. I. **Competências em Questão: Contributo para a Formação de Professores**. Portugal, 2004. Disponível em: <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/158/1/Discursos%E2%80%93Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KENSKI, V. M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 59-68.

KOLB, D. A. **Learning Style Inventory manual**. Boston: McBer. 1976.

KUENZER, A. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-111, ago. 1998.

LEITE, D. (Org). **Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação**. Porto Alegre, RS: Pacartes, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Prefácio. **Avaliação e Gestão**: Teorias e Práticas. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. M. (org). Salvador, BA: EDUFBA, 2010. p. 9-13.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez. (1996).

MEIRA, M. **Fórum**: Avaliação da Aprendizagem em EaD. Realizado de 19/05 a 12/06/2003. No ambiente eProInfo. NTE Umuarama/PR.

MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Porto Alegre, RS: ArtMed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

PERRENOUD, P.; THURLER, M.; DE MACEDO, L.; MACHADO, N. J. e ALLESSANDRINI, C. D. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.). **Formando professores profissionais**: Que estratégia? Que competência. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PESTANA, M. I. G. S. et al. **Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb**. Brasília: MEC/Inep, 1997.

- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2004.
- POCINHO, M.M.F.D.D. Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 362-373, Porto Alegre: 2010.
- ROCHA, E. F. **Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula**. 2017. Disponível em: < <https://wr3ead.com.br/metodologias-ativas-um-desafio-alem-das-quatro-paredes-da-sala-de-aula/> >.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 17ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: Como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 161-197.
- SANTOS, E. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, E. ALVES, L. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p.123-141.
- \_\_\_\_\_. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, Salvador, 2005.
- TRACTENBERG, L.; PEREIRA, M.; SANTOS, E. O. Competências para a docência online: implicações para a formação inicial e continuada de professores-tutores do FGV Online. In: XI Congresso Internacional de Educação a Distância. Bahia, 2005. **Anais do XI Congresso Internacional de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/149tcb4.pdf>. Acesso em: 09/02/2020.
- TRIANDIS, H. **Attitude and attitude change**. New York: Jonh Wiley, 1971
- TURRA, C. M. G. Avaliação e reconstrução contínua da realidade. In: ENRICONE, D. GRILLO, M. **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2000. p. 43–58.
- VALADARES, J.; GRAÇA M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Paralelo Editora – Plátano Edições Técnicas, 1ª ed. 212 pág. 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. Cole, Michael (org). 5º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.