



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALANA DUTRA DO CARMO**

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM:**  
**ASPECTOS CARTOGRÁFICOS DA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO, SABERES**  
**E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2019**

ALANA DUTRA DO CARMO

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM:  
ASPECTOS CARTOGRÁFICOS DA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO, SABERES E  
PRÁTICAS DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Carmo, Alana Dutra do.

Avaliação do ensino e aprendizagem: aspectos cartográficos da constituição da formação, saberes e práticas de professores do Curso de Pedagogia UAB/UECE [recurso eletrônico] / Alana Dutra do Carmo. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 107 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Ph.D. Antônio Germano Magalhães Junior.

1. Avaliação do ensino e aprendizagem. . 2. Educação a distância.. 3. Formação de professores.. 4. Pedagogia a distância.. I. Título.

ALANA DUTRA DO CARMO

AVALIAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM: ASPECTOS CARTOGRÁFICOS DA  
CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE

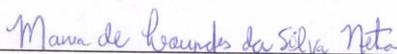
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 01 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Maria de Lourdes da Silva Neta  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Prof. Dra. Mônica Duarte Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho a Raimundo Nonato do Carmo e Dalva Maria Dutra do Carmo, meus pais, que oportunizaram desde sempre, minha chegada até aqui.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu porto seguro, que sabe de todos os meus sonhos, limitações e medos, a Ele que me ampara e me transmite paz.

À minha família, especialmente meus pais e meus irmãos Sheila e Wagner, pelo significado que possuem em minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior, expresso meu respeito e carinho por me proporcionar oportunidades de crescimento em seu grupo de pesquisa, orientando não somente este estudo, mas também em aspectos profissionais e pessoais. Nestes dois anos foi perceptível o meu crescimento que se ancoraram, muitas vezes, a partir das suas contribuições, incentivos e seus exemplos de vida e docência.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes da Silva Neta, por ser exemplo de determinação e foco. Nas seleções que tentei sempre teve uma palavra de força e encorajamento, quando algo não dava certo ela sempre dizia... “vamos para frente que na próxima, certeza dará certo, você tem potencial!!!”. E aqui estou, agradecendo por todo incentivo, aprendizado e amizade.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Duarte Cavaignac, por aceitar o convite de participar deste momento tão importante em minha vida. Às vezes, nem sabemos que somos exemplo para outras pessoas, gostaria de expressar, portanto, o quanto admiro sua forma respeitosa e eloquente de expor suas ideias e colocações.

Ao Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior, por também aceitar o convite para contribuir nesta pesquisa e por todo o aprendizado que tive com ele e seus orientandos nas disciplinas que participei.

Ao grupo de pesquisa Filhos de Clio, inicialmente com o carinho e dedicação dos bolsistas Paulo Mesquita e Rachel Monteiro (que hoje já trilham novos caminhos no mestrado) e aos queridos Matheus, Nathália, Bianca, Lucas e Evando, por terem sido tão amigos e solícitos e também por contribuírem nessa fase tão difícil da pesquisa chamada de transcrição! Minha eterna gratidão a vocês.

Aos parceiros e amigos do grupo filhos de Clio que tanto me ajudaram, Mayara, Terla, Francisca, Marcos James, Sarah Varela e em especial as professoras Renata Russo que esteve comigo desde a graduação e me incentivou nesta caminhada e Alessandra Maciel com sua forma amável em ajudar a todos, meu muito obrigada.

A todos os amigos da Turma de Mestrado (2017) em especial aos três amores que o mestrado me deu, Scarlett Borges, Edgar Nogueira e Scarlett Ohara, que formamos um quarteto

inseparável, dividindo todos os nossos medos, dúvidas, anseios, conquistas e MUITAS risadas. Obrigada por terem sido meu porto seguro.

A Jonelma Marinho e Rosangela, pelo zelo e cuidado com todos os integrantes do programa de Pós-graduação em educação, pessoas maravilhosas que sempre estiveram dispostas a ajudar.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo financeiro na realização desta pesquisa.

Com bastante afeto, aos meus amigos do curso de Pedagogia 2010.2 Vera Cristina e Leonardo Farias, por terem trilhado este caminho junto a mim de forma tão calorosa, escutando minhas angústias e se alegrando com cada conquista alcançada, eu amo vocês.

Aos amigos que fiz na Secretaria de Apoio as Tecnologias Educacionais, Ana Paula, Natalia, Pedrinho, Daniel, Henrique, Wosley, Hyandra e Dallyla, em especial a Profa. Germânia Kelly por seu exemplo de mulher e profissional e ao meu amigo Igor Rodrigues, por toda confiança depositada em mim.

Ao Colégio Cientista, que foi minha base no ensino fundamental II e Médio e por ter sido minha primeira experiência em educação como auxiliar de coordenação do ensino médio, agradeço em especial a Profa. Karine Gadelha pelo incentivo e amor, e por todas as amigas que lá fiz como aluna e como profissional.

Ao Ícaro Coriolano (meu menino e amor de infância, que nunca acabará), que representa uma grande lista de amigos queridos, que distantes ou não, torcem por mim em todos os aspectos de minha vida.

“No interior do diamante bruto, escuro e informe, fulgura uma estrela que aguarda ser arrancada a golpes de cinzel e lâminas lapidadoras. Não há ninguém que não possua bondade interior. Há, nos refolhos da alma, a presença de Deus como luz coagulada, aguardando os estímulos de fora, a fim de brilhar com alta potência”. (Joanna de Ângelis)

## RESUMO

É possível observarmos que nossa formação básica e continuada, significativamente, está centrada nos conteúdos e na aplicação de provas e exames, que podem erroneamente serem compreendidos como avaliação. A atribuição de notas em provas ou trabalhos, se caracteriza como uma verificação, entretanto a avaliação constitui seu sentido a partir da reflexão de sua prática. Neste sentido, é importante destacar o papel da avaliação como um componente específico para a atuação docente seja na modalidade presencial ou a distância, que necessita de planejamento, objetivos e critérios para a sua execução. Para tanto este estudo tem como objeto de pesquisa a formação, os saberes e práticas pertinentes à avaliação do ensino e aprendizagem de professores que atuam no Curso de Pedagogia a distância da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A demarcação temporal, devido a rotatividade de professores em cursos oferecidos na modalidade a distância, deu-se por pesquisar docentes que ministraram as disciplinas de Avaliação Educacional e Didática na turma mais recente, que no desenvolvimento desta pesquisa foi a Turma 2014, encontrou-se um total de 10 docentes e 8 participaram das entrevistas. A presente pesquisa utilizou como postura investigativa a cartografia e possui abordagem qualitativa se caracterizando como um estudo de caso. Foram utilizados como técnica de coleta de dados, inicialmente a pesquisa bibliográfica e documental e posteriormente a realização de entrevistas por pauta. Para os aspectos bibliográficos recorreu-se aos estudos de Deleuze e Guattari (1995); Passos, Kastrup e Escóssia (2015); Gauthier et al (1998); Tardif (2008); Masetto (2003); Gaeta e Masetto (2013); Bogdan e Biklen (1994), Hoffmann (2012), Arredondo e Diago (2009), Luckesi (2011), e Vianna (2000, 2005), dentre outros. Os documentos utilizados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Pedagogia, o Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia a distância (2012 e 2016), os Referenciais de qualidade para o ensino superior a distância e o Currículo Lattes dos professores. Neste estudo que os docentes entrevistados percebem uma carência na oferta formações voltadas para os aspectos avaliativos, colocam em evidência também, a diferença entre as gerações existente entre professores e alunos e percebem que a avaliação seja na modalidade a distância ou presencial não muda o seu conceito, mas aponta uma necessidade de se observar as características e às particularidades dos instrumentos e ferramentas avaliativas intrínsecas a modalidade a distância.

**Palavras-chave:** Avaliação do ensino e aprendizagem. Educação a distância. Formação de professores. Pedagogia a distância.

## RESUMEN

Es posible observar que nuestra formación básica y continuada, significativamente, está centrada en los contenidos y en la aplicación de pruebas y exámenes, que pueden erróneamente ser comprendidos como evaluación. La asignación de notas en pruebas o trabajos, se caracteriza como una verificación, sin embargo la evaluación constituye su sentido a partir de la reflexión de su práctica. En este sentido, es importante destacar el papel de la evaluación como un componente específico para la actuación docente, tanto en la modalidad presencial o la distancia, que necesita de planificación, objetivos y criterios para su ejecución. Para este estudio tiene como objeto de investigación la formación, los saberes y prácticas pertinentes a la evaluación de la enseñanza y aprendizaje de profesores que actúan en el Curso de Pedagogía a distancia de la Universidad Estatal de Ceará (UECE) en asociación con la Universidad Abierta de Brasil (UECE) UAB). La demarcación temporal, debido a la rotatividad de profesores en cursos ofrecidos en la modalidad a distancia, se dio por investigar docentes que ministró las disciplinas de Evaluación Educativa y Didáctica en la clase más reciente, que en el desarrollo de esta investigación fue la Turma 2014, se encontró un total de 10 docentes y 8 participar en las entrevistas. La presente investigación utilizó como postura investigativa la cartografía y posee abordaje cualitativo caracterizándose como un estudio de caso. Se utilizaron como técnica de recolección de datos, inicialmente la investigación bibliográfica y documental y posteriormente la realización de entrevistas por pauta. Para los aspectos bibliográficos se recurrió a los estudios de Deleuze y Guattari (1995); Pasos, Kastrup y Escossia (2015); Gauthier et al (1998); Tardif (2008); (En el caso de las mujeres). (1990), Hoffmann (2012), Arredondo y Diago (2009), Luckesi (2011), y Vianna (2000, 2005), entre otros. Los documentos utilizados fueron las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) del Curso de Graduación en Pedagogía, el Proyecto Pedagógico del Curso Pedagogía a distancia (2012 y 2016), los Referenciales de calidad para la enseñanza superior a distancia y el Currículo Lattes de los profesores. En este estudio que los docentes entrevistados perciben una carencia en la oferta formaciones dirigidas a los aspectos evaluativos, ponen en evidencia también, la diferencia entre las generaciones existente entre profesores y alumnos y perciben que la evaluación sea en la modalidad a distancia o presencial no cambia su concepto , pero apunta una necesidad de observar las características y las particularidades de los instrumentos y herramientas intrínsecas a la modalidad a distancia.

**Palabras-clave:** Evaluación en la enseñanza y el aprendizaje. Educación a distancia. Formación de profesores. Pedagogía a distancia

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Objetivos específicos e perguntas norteadoras .....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 2 – Produções acadêmicas separadas por autor, título, ano e sítio .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 3 – Quantidade de turmas e distribuição dos polos .....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 4 – Disciplinas do Curso de Graduação em Pedagogia à distância UECE/UAB divididas por núcleo .....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 5 – Ementário e bibliografia das Disciplinas de Avaliação Educacional, Didática e Formação e Identidade do Pedagogo do Curso de Graduação em Pedagogia à distância UECE/UAB .....</b>	<b>64</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Número de Docentes na educação básica por nível formação e dependência Administrativa - Ceará 2016.....</b>	<b>48</b>
<b>Tabela 2 - Matrículas Total em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, em Universidades e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2017.....</b>	<b>58</b>
<b>Tabela 3 - Matrículas nos Cursos de Graduação em Pedagogia a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, BRASIL – 2017.....</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 4 - Quantidade de créditos e Carga horária do Curso de Pedagogia a Distância UAB/UECE.....</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 5 - Datas e carga horária dos encontros presenciais .....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 6 - Lista de sujeitos e data da realização da entrevista.....</b>	<b>76</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Rizoma .....</b>	<b>21</b>
<b>Figura 2 – Localização dos campi presenciais.....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 3 – Logística de Funcionamento da UAB com a instituição e seus polos de apoio presencial.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 4 – Tipos e momentos de avaliação da Aprendizagem.....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 5 – Disciplina de Didática (Turma 2014) no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 6 – Disciplina de Avaliação Educacional (Turma 2014) no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle.....</b>	<b>70</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 2007-2017.....</b>	<b>35</b>
<b>Gráfico 2 – Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2007 - 2017.....</b>	<b>35</b>
<b>Gráfico 3 – Formação em Pedagogia ou áreas afins.....</b>	<b>77</b>
<b>Gráfico 4 – Quantidade de especialistas, mestre e doutores.....</b>	<b>77</b>
<b>Gráfico 5 – Formações em avaliação.....</b>	<b>78</b>
<b>Gráfico 6 – Tempo de Experiência na Educação Básica.....</b>	<b>79</b>
<b>Gráfico 7 – Tempo de Experiência no Ensino Superior.....</b>	<b>79</b>
<b>Gráfico 8 – Tempo de Experiência como docente na modalidade a distância.....</b>	<b>80</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEAD	Congresso Internacional Abed de Educação a Distância
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
OBEM	Observatório de Educação no Maciço de Baturité
PPC	Projeto político Pedagógico do Curso
SATE	Secretaria de Apoio as Tecnologias Educacionais
SEaD	Secretaria de Educação a Distância
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
TIC	Tecnologias da informação e da comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	O RIZOMA DE DELEUZE E GUATTARI.....	20
1.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS: UMA POSTURA INVESTIGATIVA A PARTIR DA CARTOGRAFIA.....	23
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: ASPECTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>31</b>
2.1	PERCURSO HISTÓRICO DA EaD NO BRASIL.....	32
2.2	AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: ASPECTOS GERAIS.....	38
2.3	FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO: OUTRAS CATEGORIAS DE ESTUDO.....	45
<b>3</b>	<b>LÓCUS DE PESQUISA: ASPECTOS HISTÓRICOS E DOCUMENTAIS</b>	<b>51</b>
3.1	NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	58
<b>4</b>	<b>O DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: OS ACHADOS DE PESQUISA.....</b>	<b>72</b>
4.1	ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO PARA DOCENTES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	72
4.2	O PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	75
4.3	FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS: AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO.....	80
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>99</b>
	APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	100
	APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	101
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>
	ANEXO A – CAPA E SUMÁRIO DISCIPLINA DE DIDÁTICA.....	103
	ANEXO B – CAPA E SUMÁRIO DISCIPLINA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	106

## 1 INTRODUÇÃO

*“Nada a temer  
 Senão o correr da luta  
 Nada a fazer  
 Senão esquecer o medo  
 Abrir o peito à força  
 Numa procura  
 Fugir às armadilhas da mata escura  
 Longe se vai sonhando demais  
 Mas onde se chega assim  
 Vou descobrir o que me faz sentir  
 Eu, caçador de mim”*

Milton Nascimento

A prática da pesquisa, por vezes, nos é revelada como um desafio que é conjunto, mas também solitário. É pertinente destacar que o trecho da música acima destacado é parte empírica de como observo este percurso que não é único, do mesmo modo vem sendo compartilhado por alguns outros parceiros de caminhada. A música “Caçador de mim” interpretada por Milton Nascimento, representa o misto de sensações que permeiam os escritos deste estudo, é luta, medo, força e procura, permite, portanto, não somente nos debruçarmos em relação aos temas e autores que norteiam nosso referencial teórico, mas também a compreensão de si, dos nossos limites, anseios e objetivos.

A presente pesquisa, intitulada *Avaliação do Ensino e Aprendizagem: Aspectos Cartográficos da constituição da Formação, dos Saberes e das Práticas de Professores do Curso de Pedagogia UAB/UECE*, tem como proposta cartografar como se constituíram a formação, os saberes e as práticas dos professores das disciplinas de Avaliação Educacional e Didática Geral do curso de Pedagogia à distância da Universidade Estadual do Ceará (UECE), junto a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como foco principal os aspectos avaliativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) em seu Art. 80 versa sobre o incentivo do Poder Público para o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância. Sabe-se a partir do mesmo documento, que o atual sistema

educacional brasileiro é dividido em níveis, modalidades, cursos, dentre outros e nesse contexto a educação a distância surge como uma modalidade de ensino que será o cenário principal deste estudo.

A trajetória para a minha aproximação e interesse pelo tema proposto iniciou-se em 2012, quando surgiu a possibilidade de ingressar como bolsista voluntária em um projeto cujo nome era Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM), que teve como objetivo principal, realizar um levantamento de indicadores educacionais nos 15 (quinze) municípios que constituem a microrregião do Maciço do Baturité com base nos resultados do IDEB<sup>1</sup>. A partir desta iniciativa, sobreveio a oportunidade de acompanhar todo o desenvolvimento da pesquisa desde a ida a campo, coleta de imagens, entrevistas, elaboração de vídeos até a produção de artigos e livros.

Para a conclusão da pesquisa supracitada, estava prevista a realização de uma formação na modalidade à distância, os sujeitos envolvidos no estudo eram gestores escolares e por ser uma modalidade flexível quanto ao espaço e ao tempo (veremos essas características com mais detalhes nos capítulos seguintes), conseguimos fazer o convite junto a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (8ª CREDE) correspondente ao município de Baturité, a todos os gestores escolares da região que participaram da pesquisa, os temas abordados eram a partir dos achados de pesquisa mais relevantes durante nossa trajetória investigativa. A partir desta fase, iniciou-se o planejamento do curso, a produção dos módulos, a escolha da plataforma virtual de aprendizagem, bem como as datas para os encontros presenciais e encerramento da formação.

Os módulos produzidos eram baseados nos dados dos municípios visitados, o que chamou atenção e despertou interesse dos cursistas, que alegaram no decorrer do curso e nas postagens realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, ser a primeira vez que realizaram uma formação, cujos dados faziam parte da sua própria realidade, diferente de outros cursos que, segundo os mesmos discentes, faziam referência a informações mais amplas sem aproximação com o contexto local.

A experiência que vivenciei neste primeiro projeto realizado no Maciço de Baturité, proporcionou-me dados importantes para a elaboração da monografia<sup>2</sup> e em paralelo

---

<sup>1</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em 2007 com o intuito de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>)

<sup>2</sup> A monografia em questão, cujo o título é **Iniciativa em EaD no Maciço de Baturité/Ce: Estudo de caso sobre formação e atuação de tutores**, foi apresentada na UECE. Enquanto fruto de projeto maior denominado Observatório da Educação no

a esta experiência está também o contexto profissional. Trabalhei por 4 anos como Analista de Suporte ao Ambiente *Moodle*<sup>3</sup> na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que agrupa cursos de graduação e especialização atendendo ao todo mais de 25 municípios do estado do Ceará.

Os achados de pesquisa do trabalho de conclusão de curso que abordou sobre iniciativas em EaD, bem como atuação no mercado de trabalho, instigou-me questionamentos acerca dos processos de mediação em ambientes virtuais de aprendizagem, que se tornam um fator relevante quando abordamos o acompanhamento da participação e desenvolvimento do discente durante o seu curso através das avaliações. A partir desta premissa, Polak (2009) destaca:

[...] a avaliação do aprendiz, tanto na EaD como também no ensino presencial, deve ser instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento do aluno e passa a ser um instrumento para a modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, replanejamento de metas e objetivos, além de ser, também, um instrumento de inclusão, e não mais classificatório, restritivo e, muitas vezes, punitivo. (P. 153)

Iniciei após a conclusão da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE) a busca por uma formação de Pós-graduação *Strictu sensu* que pudesse aliar os aprendizados adquiridos na formação inicial e no contexto profissional e posteriormente após algumas tentativas de seleção para Mestrado em Educação, em 2017 tornei-me integrante do grupo de pesquisa do núcleo de História e Avaliação Educacional, pertencente à Linha de pesquisa Formação e Política Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará.

O projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, que inicialmente abordava aspectos sobre avaliação do ensino a distância, foi incorporada a uma pesquisa maior intitulada "Cartografia das Relações de Saber/Poder dos professores das licenciaturas", aprovada no Edital da Chamada Universal MCT/CNPq Nº 14/2014 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) coordenada pelo professor Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior. O estudo tem como objetivo realizar uma cartografia das relações de saber-poder dos professores que ministram as disciplinas eminentemente pedagógicas das

---

Mação de Baturité, financiado pelo CNPq e coordenado por grupos de pesquisa da UECE e da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), os resultados revelaram importantes pistas, contudo produziu novos questionamentos: Como são realizadas as avaliações em cursos na modalidade a distância? Quem são os integrantes deste planejamento, todos participam ou apenas uma parte da equipe? Qual a formação, os saberes e as práticas desenvolvidas por estes discentes nos cursos de graduação a distância?

<sup>3</sup>*Moodle* é o sistema adotado nos cursos ofertados pela Universidade Estadual do Ceará em Parceria com Universidade Aberta do Brasil, que segundo Dilermando(2011, p.103) é um pacote de software livre, para produzir cursos baseados na internet e web sites.

licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a partir de então surge a possibilidade da aproximação com uma nova postura investigativa a partir da cartografia. Faz-se necessário, portanto, esclarecer no próximo tópico de onde surge o termo “cartografia” e posteriormente compreendermos como assumimos uma postura cartográfica em nosso percurso metodológico.

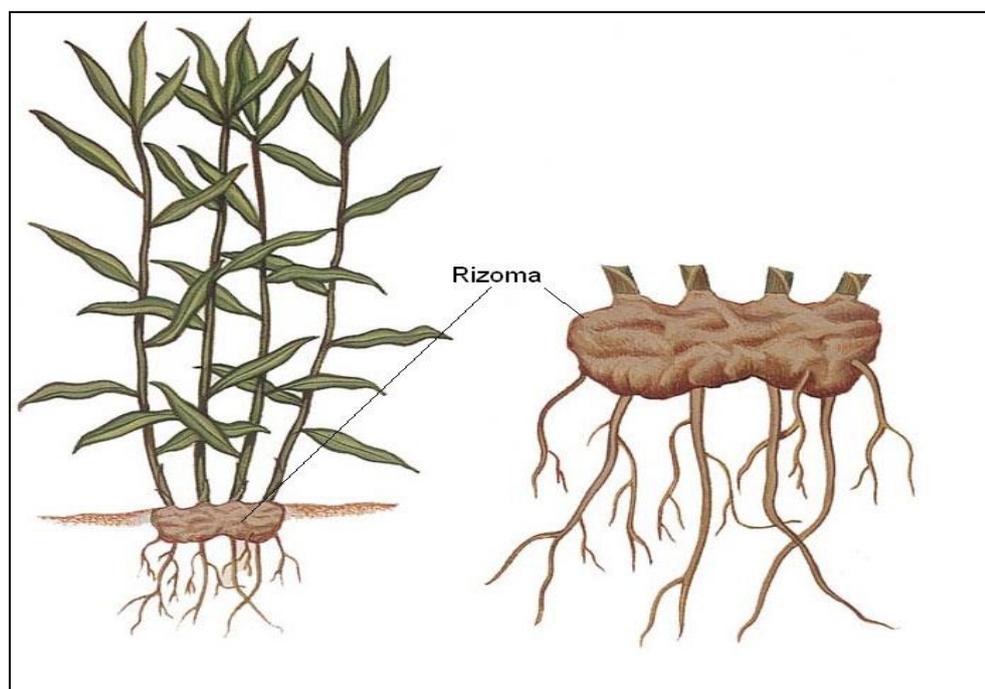
### 1.1 O RIZOMA DE DELEUZE E GUATTARI

Em minha inquietação inicial, busquei no grupo de pesquisa que estou vinculada, estudos já realizados ou em andamento para compreender o que vem a ser o termo cartografia. Os escritos iniciais de Varella (2018) que caminha para a finalização da produção de sua Tese intitulada: “Docência Universitária em Cursos de Licenciatura na Faculdade de Educação de Itapipoca/Uece: Cartografias de Percursos Formativos, Constituição de Saberes e Vivências de Práticas De Ensino”, configuram-se como um estudo que colabora com o entendimento do que venha a ser essa postura investigativa. A autora descreve inicialmente que a cartografia significa envolver-se com o outro e consigo mesmo em um contexto situado.

O mesmo estudo supracitado apresentou também a semelhança da cartografia a figura de um Rizoma, a partir de então comecei a compreender que este método descritivo é uma teoria filosófica formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). A partir destes achados, encontrei também, um portal denominado coincidentemente por “Rizomas”, uma página que aborda sobre educação e cultura, desenvolvido pelo professor e doutor em educação Rodrigo Travitzki. Neste portal encontrou-se o texto “O conceito botânico de Rizoma” que nos revela que o Rizoma na botânica pode ser compreendido como a extensão do caule que une sucessivos brotos e que nas espécies terrestres o rizoma pode estar no subsolo ou na superfície do solo.

Neste sentido, a grama é apresentada como um exemplo de uma planta rizomática, pertencente à família das gramíneas (Graminae). Aparentemente podemos considerá-la como uma planta simples geralmente de pequeno porte, e a partir daqui começamos a entender o seu valor e sua complexidade. Os rizomas por não apresentarem definidamente o seu início ou seu fim apresentam-se como uma rede que fortalece os novos brotos até que estes possam criar suas próprias raízes como podemos ver na figura a seguir:

**Figura 1: Rizoma**



Fonte: Portal da Unidad de Informática del Instituto de Química

Até aqui, é possível compreender ou até mesmo relembrar este conceito trabalhado nas disciplinas de ciências e biologia em nossa formação básica, estas definições já possibilitam iniciais reflexões sobre o conceito filosófico apresentado por Deleuze e Guattari (1995) no livro cujo título se denomina: “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”. Para os autores, o rizoma:

[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.4)

Mais adiante, na mesma obra citada, os autores apresentam seis características e/ou princípios que validam suas concepções acerca do rizoma, o primeiro e segundo são relativos aos **Princípios de conexão e de heterogeneidade** definindo que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. O terceiro é o **Princípio de multiplicidade**, sugerindo que esta multiplicidade não possui nem sujeito nem objeto, mas sim determinações, grandezas e dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. A quarta característica se refere ao **Princípio de Ruptura**. Como vimos, os rizomas não possuem início, nem fim definidos e podem ser rompidos em qualquer lugar de sua estrutura e podem retomar a partir de uma ou outra de suas linhas.

A quinta e sexta características fazem referência ao **Princípio de cartografia e de decalcomania**, sobre estes últimos princípios os autores esclarecem:

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas [...] (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.21)

Esta representação do rizoma, conforme vimos anteriormente, não tem um início nem um fim, está sempre no meio interligado e possui uma aliança a uma estrutura que foi sendo erguida por muitos anos como por exemplo, a uma árvore, conforme Deleuze e Guattari (1995) descrevem e esta árvore impõe o verbo ser e o rizoma por apresentar uma composição diversa e permeada de conjunturas que se desenvolvem acima da superfície da terra ou abaixo dela, a árvore passa a possuir outras ramificações que são possíveis de sacudir e desenraizar o verbo ser.

Entendido o significado de rizoma, faz-se necessário também observarmos a definição de “Cartografia” que é um termo advindo prioritariamente da Geografia. Vale ressaltar que a busca do significado destes conceitos faz parte de uma necessidade pessoal em atingir possibilidades de conciliar os termos originais, seja da botânica ou da Geografia, a um tipo de filosofia criado, objetivando posteriormente relacionar estes achados aos objetivos de desenvolvimento da presente pesquisa, sendo pertinente também como um possível auxílio aos futuros leitores deste estudo, principalmente àqueles que possuem ou não, proximidade com este tipo de postura investigativa.

A cartografia é uma área do conhecimento que indica a elaboração, estudo de mapas e aspectos cartográficos em geral, que envolve outros conceitos como plantas, escala, legenda, latitude, longitude, meridianos, curva de níveis, dentre outros. Mesmo sendo um termo mais aproximado à Geografia, a cartografia apresenta-se também em outros campos, como a História, ou a Sociologia que, em resumo, compreendem diferentes contextos históricos a partir dos mapas e modificações que determinados espaços passaram ao logo do tempo.

Portanto, é possível observar a descrição de Deleuze e Guattari, (1995) sobre o 6º princípio da Cartografia e Decalcomania. Os autores apresentam o mapa como um sistema aberto e que está intrínseco ao desenho de um rizoma, este mapa como conceito da geografia é passível de inúmeras modificações, seja em relação a aspectos climáticos, sociais,

ambientais, econômicos, tudo pode alterar a interface deste mapa, tornando-se, segundo os mesmos autores, uma das características mais importantes do rizoma, que possui em sua propriedade a possibilidade de ter sempre múltiplas entradas, e no próximo tópico começaremos a observar melhor a cartografia como postura assumida neste estudo.

## 1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: UMA POSTURA INVESTIGATIVA A PARTIR DA CARTOGRAFIA

Inicialmente apresentei os motivos percorridos para a escolha do presente estudo, entretanto é necessário compreendermos o contexto que permeia o lócus em que será desenvolvida a pesquisa, tratando-se de um curso em Pedagogia na modalidade à distância. Percebe-se com o advento das tecnologias e o crescente número de cursos ofertados nesta modalidade, conforme veremos no capítulo 2 deste escrito. Nesse sentido e, partindo do pressuposto que a atuação docente está atrelada a sua formação, seus saberes e suas práticas, essas categorias (avaliação do ensino e aprendizagem, educação a distância, formação, saberes e práticas) se materializam como principal investigação deste estudo.

Torna-se necessário, portanto, compreender como se constituiu a formação destes docentes e de que forma esses saberes e práticas de ensino em avaliação se materializam/repercutem nos planejamentos e no desenvolvimento das disciplinas ofertadas. Em um contexto mais amplo, é importante mencionar que EaD precisa ser observada em sua totalidade, incluindo todos os seus sujeitos, para compreender as ações e mediações que serão realizadas no AVA. Ianh (2002) simboliza uma representação deste conjunto atuante na modalidade a distância por uma estrela de cinco pontas que correspondem ao professor, o tutor, a avaliação, o material didático e o aluno, funcionando de maneira interligada.

E afinal, como compreender essa postura investigativa? Em um primeiro momento percebi como uma postura inovadora, pois, as pesquisas que realizei antes do meu ingresso na pós-graduação, seguiam padrões meticulosamente articulados e definidos, entretanto, esta nova postura surge como uma possibilidade de refletir não somente os dados restritos a proposta desta pesquisa, mas também considerar o porquê dos caminhos percorridos e quais as implicações que estes percursos sugerem, permitindo seguir o trajeto tradicional da pesquisa e em contrapartida dando espaço as modificações e interações que se constituem no momento da ação do pesquisador.

Portanto, é pertinente deixar claro que a postura cartográfica não é a cartografia em si, mas seu significado e desdobramentos advém do princípio de cartografia apresentado Deleuze e Guattari (2015) conforme vimos anteriormente. A postura investigativa cartográfica

que foi realizada nesta pesquisa, significa revelar a você leitor, qual foi o percurso que realizei durante o transcorrer deste estudo, quais as decisões que tomei e o porquê destas.

Deste modo, uma das primeiras decisões que adotei foi o de decodificar os termos, rizoma e cartografia e em seguida a partir das conversas com integrantes do grupo que integro e participações como ouvinte em exames de qualificação e defesas de teses e dissertações, fui aperfeiçoando e interligando os conceitos teóricos com a ação da postura cartográfica. Neste ensejo, você leitor poderá acompanhar algumas lembranças, inquietações e decisões que surgiram no decorrer desta pesquisa.

Partindo das ressalvas realizadas, começamos a observar como esta pesquisa será desenvolvida, observando os campos basilares deste estudo, tais como: Avaliação do Ensino e Aprendizagem, que será a categoria principal deste escrito interligados com as categorias de Formação, Saberes e Práticas avaliativas voltadas expressivamente para a atuação destes docentes na modalidade a distância. O que descrevemos até o presente momento, torna possível observarmos cada uma destas categorias como rizomas, pois, cada um destes conceitos revelam-se como um mapa aberto, passível de modificações, alterações e ressignificações de seus contextos e significados.

Diante do exposto a pergunta norteadora deste estudo se configura em: Como se constituiu a formação, os saberes e as práticas na área de Avaliação do ensino e aprendizagem dos docentes do curso de Pedagogia UAB/UECE?

Portanto, como **Objetivo Geral** desta pesquisa considera-se cartografar a constituição da formação, dos saberes e das práticas em avaliação do ensino e aprendizagem dos docentes do curso de Pedagogia UAB/UECE. Como **Objetivos Específicos** apresentamos três, a saber: a) conceituar as categorias avaliação do ensino e aprendizagem, formação, saberes, práticas e Educação a distância; b) Caracterizar o curso e o perfil dos docentes do curso de Pedagogia UAB/UECE; c) Descrever a constituição da trajetória formativa, dos saberes e das práticas em avaliação do ensino e aprendizagem dos docentes das disciplinas de Didática Geral e Avaliação Educacional do curso de Pedagogia UAB/UECE.

A partir da pergunta norteadora, cabe-nos alguns outros questionamentos, a saber: como os aportes teóricos conceituam as categorias avaliação do ensino e aprendizagem, educação a distância, formação, saberes e práticas de ensino? Quem são estes docentes? Porque e como foram escolhidos? Qual o recorte temporal e a relevância deste estudo para o curso de Pedagogia e para a Universidade em pauta? Para responder os questionamentos acima, elaboramos um quadro a partir da definição dos objetivos específicos que contemplam

as perguntas geradoras deste estudo e posteriormente delinearemos em um novo tópico os procedimentos metodológicos a partir dos objetivos traçados a seguir.

**Quadro 1 – Objetivos específicos e perguntas norteadoras**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas norteadoras</b>	<b>Principais fontes de estudo</b>	<b>Principais técnicas de coleta de dados</b>
Conceituar as categorias avaliação do ensino e aprendizagem, formação, saberes, práticas de ensino e EaD.	Como os aportes teóricos conceituam as categorias avaliação do ensino e aprendizagem, Educação a distância, formação, saberes e práticas de ensino?	Estudos bibliográficos Estudos documentais	Análise bibliográfica e documental
Caracterizar o curso e o perfil dos docentes do curso de Pedagogia UAB/UECE;	Qual o curso escolhido? Porque na modalidade a distância? Qual o recorte temporal do presente estudo? Qual a organização curricular e estrutural do curso?	- PPC do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância (UAB/UECE)  - Lei de Diretrizes e bases da Educação  - DCN do curso de Pedagogia	Análise bibliográfica e documental (DCN, PPC e currículo lattes)
Analisar a constituição da trajetória formativa, dos saberes e das práticas de ensino em avaliação do ensino e aprendizagem dos docentes do curso de Pedagogia UAB/UECE.	Quem são estes docentes? Porque e como foram escolhidos? Qual a relevância deste estudo para o curso de Pedagogia UAB/UECE e para a Universidade?	PPC do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância (UAB/UECE) (2012 e 2016)  Lei de Diretrizes e bases da Educação  DCN do curso de Pedagogia	Entrevista por pauta

Fonte: Elaboração própria.

Buscando apresentar-lhes algumas respostas, no questionamento “Como os aportes teóricos conceituam as categorias avaliação do ensino e aprendizagem, formação, saberes, práticas e Educação a distância?” Encontraremos os encaminhamentos no capítulo 2, onde iremos conversar sobre estas categorias e apresentar o arcabouço teórico pertinente a cada categoria de estudo.

Ao nos indagarmos sobre “Quem são estes docentes? Porque e como foram escolhidos? Como ocorre o processo seletivo? Qual o recorte temporal?” Apresento os seguintes dados que serão melhores detalhados no capítulo 3. A pesquisa guarda-chuva “Cartografia das Relações de Saber/Poder dos professores das licenciaturas”, tem como sujeitos de pesquisa os docentes das licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará, o

presente estudo segue esta mesma orientação, com foco em docentes da mesma instituição, porém, com atuação na modalidade a distância. O recorte histórico foi a Turma de 2014, pois, devido à alta rotatividade dos docentes que atuam na modalidade de EaD, decidiu-se por escolher a oferta mais recente em que as disciplinas elencadas foram ministradas, por abranger professores que pudessem colaborar na realização das entrevistas.

Por se tratar de um estudo voltado para a compreensão da constituição da formação, dos saberes e das práticas de ensino em avaliação do ensino e aprendizagem, selecionei os docentes que ministraram as disciplinas de Avaliação Educacional e Didática, ao todo encontramos na Turma e disciplinas elencadas o total de 10 docentes e a partir de então, buscou-se compreender como que estes professores constituíram suas formações, seus saberes e suas práticas de ensino em avaliação do ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Ressalto que a escolha da disciplina de Didática deu-se por a avaliação ser um componente da mesma.

Por fim, ao questionarmos “Qual a relevância deste estudo para o curso de Pedagogia UAB/UECE e para a Universidade? ” Pretende-se através da compreensão da constituição da trajetória formativa, dos saberes e das práticas em avaliação do ensino e aprendizagem destes docentes, perceber se os mesmos indicam, lacunas de formação para sua atuação de modo especial na modalidade a distância e se existe na instituição em que trabalham uma política efetiva de formação docente.

Com isto posto, desenhamos o percurso metodológico a fim de atender os questionamentos acima. Os aspectos metodológicos de uma pesquisa sugerem o nosso interesse em buscar, descobrir e investigar as ciências e teorias, examinando questões que ficaram obscuras no seu entendimento. Sendo assim, podemos explicar a palavra “pesquisa” como busca pelas informações para interpretar a aquisição do conhecimento que nasce de uma inquietação e, sobretudo tem relações com os aspectos políticos, econômicos, filosóficos, sociais, históricos e educacionais, nos quais os sujeitos estão inseridos.

Desta maneira, compreende-se que a formação dos profissionais que irão atuar como formador de professores especificamente em cursos de licenciatura, deverá preparar o discente para o exercício da docência, mas também fazer do espaço de educação a distância uma possibilidade de aproximação dos estudantes com as tecnologias. Portanto, a partir destas observações e a necessidade não somente de acervo bibliográfico como também de levantamento de dados a partir da pesquisa documental, a pesquisa configurou-se com uma abordagem predominantemente qualitativa, pois:

a) os dados recolhidos são designados como qualitativos porque são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico; b) as questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e um contexto natural... c) a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses; d) privilegiam, essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação; e) as causas exteriores são consideradas secundárias; f) recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BODGAN; BILKEN, 1994, p. 16).

Para Oliveira (2016) a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa pode ser descrito como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. A autora revela também que esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados que devem ser apresentadas de forma descritiva.

Para Santos Filho e Gamboa (2000), a pesquisa qualitativa:

[...] é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.

Esta pesquisa assume uma postura investigativa cartográfica e se configura como um estudo de caso, este tipo de estudo foi escolhido objetivando observar e compreender a dinâmica existente no cenário e com os sujeitos envolvidos. Sobre este procedimento, Despresbiteris (1999) revela que este método busca a particularidade e a complexidade de um caso singular para se chegar à compreensão do que acontece em circunstâncias específicas e permite obter uma grande quantidade de informações sobre o caso escolhido e posteriormente ter a possibilidade de aprofundar seus aspectos.

Esse aprofundamento nos exige algumas escolhas em relação aos procedimentos de coleta de dados, dentre elas a primeira será uma coleta a partir da pesquisa bibliográfica, para subsidiar os temas referentes às vertentes deste estudo, pois:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Outra técnica de coleta de dados atrelada a este estudo foi a pesquisa documental. Na acepção de Gil, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (2002, p. 45).

Minayo (2015) revela que analisar o material empírico e documental, diz respeito ao procedimento que tem como objetivo valorizar, compreender e interpretar os dados empíricos, articulando-se com o referencial teórico. Conforme vimos anteriormente, as análises da atual pesquisa foram organizadas em categorias, tais como: avaliação do ensino e aprendizagem, educação a distância, formação, saberes e práticas, que se tornam categorias importantes na tomada de decisões sobre o nosso percurso metodológico.

Definida a metodologia, é necessário que tenhamos um desenho de como esta pesquisa foi desenvolvida. Em um primeiro momento, pretendeu-se realizar uma entrevista por pauta que traz temas pré-definidos, sendo adaptável de acordo com os rumos do diálogo com o entrevistado. Portanto, a entrevista por pauta apresentou temas ao entrevistado que contempla as categorias desta pesquisa, tais como: Formação básica e formação continuada, saberes docentes e práticas de ensino. As categorias centrais que são: Avaliação do Ensino e Aprendizagem e Educação à distância, referente ao lócus da pesquisa, irão perpassar todas as categorias, por serem o mote de discussão do presente estudo, o roteiro de entrevista utilizado está disponível no apêndice da presente pesquisa.

Diante do exposto, a entrevista por pauta segue as indicações de Oliveira (2016), que nos revela que esta técnica de coleta de dados, indica que os referenciais das entrevistas devem estar ajustados aos objetivos e hipóteses da pesquisa, devendo ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha um máximo de informações que permitam uma análise mais completa e possível.

Para a elaboração dos capítulos/seções, um outro estudo me auxiliou no delineamento de como esta pesquisa será apresentada. Os escritos de Kastrup (2015), no livro *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*, nos revela que a cartografia é um método que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Esta obra, que indica um total de oito pistas<sup>4</sup> para o exercício do cartógrafo, foi fundamental para o delineamento do nosso percurso investigativo.

---

<sup>4</sup>As 8 pistas indicadas no livro são: Pista 1 - A cartografia como método de pesquisa-intervenção; Pista 2 - O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo; Pista 3 - Cartografar é acompanhar processos; Pista 4 - Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia; Pista 5 - O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica; Pista 6 - Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador; Pista 7 - Cartografar é habitar um território existencial; Pista 8 - Por uma política da narratividade.

A pista de número 2, que aborda o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, Kastrup (2015) indica quatro variedades pertencentes à atenção neste tipo de intervenção, que são: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Foi baseado nos aspectos conceituais trabalhados pela autora, que articulei a divisão das seções e as ações da pesquisa em pauta.

Baseadas, portanto, por estas quatro variedades, as seções que foram trabalhadas neste estudo estão divididas da seguinte forma: Esta Introdução, pode ser compreendido dentro dessas quatro variedades da atenção do cartógrafo como o rastreio, que para Kastrup (2015);

O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. (p. 40)

Este nosso primeiro momento, pode ser representado como uma espécie de varredura, que tem como intenção buscar informações relevantes que desenhem o percurso metodológico bem como os questionamentos e intenções que nos levaram a presente pesquisa.

A segunda seção, seguindo as quatro variedades da atenção do cartógrafo, será representada pelo Toque, Kastrup (2015) afirma que sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que esta, possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado, e com isso posto nos aproximaremos da base teórica que permeia as categorias básicas pertinentes deste estudo, que será trabalharmos com a avaliação do ensino e aprendizagem interligado aos aspectos da formação, saberes e práticas de ensino de docentes do curso de pedagogia ofertado na modalidade a distância.

A terceira seção será representada pelo Pouso, segundo Kastrup (2015), o gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. E será este nosso novo território que iremos apresentar aqui, conheceremos com mais afinidade os dados referentes ao curso escolhido, quem são esses docentes, porque estes docentes foram escolhidos, qual o histórico deste curso, como ele começou e como ele se apresenta hoje? São questionamentos que auxiliarão no desenvolvimento deste tópico.

O quarto e último momento pode ser representado pelo Reconhecimento Atento. Aqui iremos dialogar com os dados encontrados prioritariamente nas seções 2 e 3, procurando

compreender as relações existentes entre as categorias estudadas e as informações encontradas na aproximação com o objeto de estudo. Sobre esse quarta e última variedade, Kastrup (2015) segundo os estudos de Bergson (1990), define que o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares e a partir desta estrutura pretendemos apresentar nosso estudo como um todo. A seguir, continuaremos em nosso primeiro período, o rastreio, procurando definir o que buscamos e qual o percurso seguimos.

Barros e Kastrup (2015) esclarecem que a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos e não na representação de objetos, complementam que este acompanhamento se faz presente também nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita e em nós. Portanto, compreendido anteriormente o conceito de cartografia, partiremos agora com o entendimento do que vem a ser a postura cartográfica que assumiremos neste estudo.

Vale ressaltar que o princípio de cartografia proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) foi basilar para a elaboração de nossa postura, que visa acompanhar processos no âmbito das categorias centrais da presente pesquisa. Forma-se, portanto, a primeira decisão adotada que foi compreender inicialmente o que significa o princípio filosófico da cartografia para posteriormente atrelarmos as decisões adotadas e suas variáveis no acompanhamento dos processos imbricados neste estudo.

Partindo dos conceitos de cartografia apresentados nesta introdução, constituiu-se a compreensão sobre o contexto do rizoma e seus princípios, e a percepção de uma postura cartográfica, pois, para se acompanhar processos faz-se necessário observamos os limites pertinentes ao pesquisador na escolha dos sujeitos e/ou do objeto que se propõe analisar. Busca-se assim, delinear as decisões tomadas em cada uma das etapas da pesquisa bem como a escolha de títulos, figuras, imagens e representações de rizomas e subjetividades que possivelmente serão encontrados no decorrer do percurso da presente pesquisa. Entendido nosso percurso metodológico, seguiremos para a seção 2 deste estudo.

## **2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: ASPECTOS TEÓRICOS**

A presente seção possui um conteúdo predominantemente teórico. Buscou-se aqui conceituar a partir da cartografia como postura investigativa, as categorias centrais deste estudo, que são: Avaliação do ensino e aprendizagem e Educação a distância que estarão imbricados as categorias de Formação, saberes e práticas. Conforme foi apresentado nos aspectos introdutórios desta pesquisa, a cartografia é um dos princípios do Rizoma, teoria filosófica criada por Deleuze e Guattari (1995). Definido isto, cada conceito aqui é interpretado como um rizoma e observado como um mapa aberto, com subjetividades e significados diferentes, que podem (em sua maioria) ser conectados ou não. Isto posto, não se apresentarão de forma distinta, cada categoria em um tópico, mas sim, perfazendo relações e interligações em seus conceitos.

Partimos, portanto, do questionamento central deste capítulo que é: Como os aportes teóricos: Gauthier et al (1998); Tardif (2008); Masetto (2003); Gaeta e Masetto (2013); Hoffmann (2012); Arredondo e Diago (2009); Luckesi (2011) e Vianna (2000, 2005), dentre outros, conceituam as categorias avaliação do ensino e aprendizagem, educação a distância, formação, saberes e práticas de ensino? Os escritos de Kastrup (2015), ao abordar na pista de número dois sobre quatro categorias pertinentes a atenção do cartógrafo, apresentaram-se como um caminho possível para a representação das seções da presente pesquisa. O Toque, palavra geradora desta seção, Kastrup (2015) descreve como segunda variedade pertencente a atenção do cartógrafo:

[...] pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. Sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado. Através da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação ad hoc. (p. 43)

Conforme a autora nos revela e com objetivo de compreendermos teoricamente categorias que permeiam predominantemente a presente pesquisa, iremos inicialmente compreender como se desenvolveu o cenário da modalidade a distância, para em seguida apresentarmos o referencial basilar para a categoria de avaliação do ensino e aprendizagem e posteriormente aspectos relativos a formação os saberes e as práticas de ensino. A iniciativa para esta decisão deu-se para que em um primeiro momento o contexto pertinente à educação à distância e a avaliação do ensino e aprendizagem pudessem ser atrelados posteriormente às categorias que fazem referência a constituição da formação docente no contexto estudado.

## 2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EaD NO BRASIL

Em outubro de 2018 participei do “24º CIEAD - CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”. ABED significa Associação Brasileira de Educação a distância. Neste evento fui apresentada por um amigo pesquisador da área de EaD, com a obra “Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância” organizado pelo Prof. Dr. Daniel Mill, a referida obra nos revela verbetes que fornecem ao leitor subsídios básicos e abrangentes para o entendimento do assunto em pauta. Para darmos início a este tópico, Mill (2018), define educação a distância:

Numa acepção mais ampla, a educação a distância pode ser definida como uma modalidade de educação, também conhecida pela sigla EaD, no feminino. Conforme Houaiss (2009), modalidade é um substantivo feminino, que significa tipo, aspecto ou feição diversa que podem ter as coisas; isto é, modalidade é relativo ao modo particular por que se deve executar ou cumprir algo. No contexto educacional, modalidades são modos ou tipos de configuração para o ensino-aprendizagem, formas de organização, técnica, logística e pedagógica da educação. Além da educação presencial (que pode ser considerada a modalidade-mãe das outras), existem sete modalidades de ensino-aprendizagem. Visando atender a públicos específicos, a legislação brasileira, baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei n. 9.394/1996 -, prevê que o processo de ensino-aprendizagem pode ser organizado como educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação profissional e tecnológica, educação escolar do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância (EaD). Assim, a EaD é um modo específico de organizar o ensino-aprendizagem e, sendo uma modalidade, deve ser tratada no feminino, como a educação (e não o ensino) a distância. (p.198)

Atrelado a esta modalidade continuamente é possível perceber que passamos por profundas e rápidas transformações, principalmente no que concernem as novas tecnologias. A oferta de condições de ensino se expande e nesta conjuntura encontramos na Educação a Distância uma modalidade capaz de oferecer uma maior flexibilidade de tempo e espaço devido o processo de ensino e aprendizagem não ser restrito ao espaço da sala de aula, mas também com a possibilidade da utilização de recursos tecnológicos ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem que possibilitam essa flexibilização.

Busca-se então compreender as mudanças ocorridas em nossa sociedade a partir de acontecimentos históricos que revelem os principais avanços e conquistas na Educação à Distância até os dias atuais. Como registro de primeira iniciativa de EaD, observaram-se as aulas por correspondência, conforme veremos a seguir:

As aulas por correspondência são as primeiras iniciativas de ensino a distância de que se tem notícia. Registros de 1856 relatam experiências pioneiras de educação a distância, quando Charles Toussaint e Gustav Langenscheit criam a primeira escola de línguas por correspondência. Já em 1892, é feita uma tentativa inicial de formação de professores para as escolas paroquiais por correspondência, curso oferecido pela Universidade de Chicago. (VIDAL, MAIA, 2014, p. 10.)

A partir da primeira metade do século XX, outros recursos vão sendo utilizados nessa nova modalidade de ensino, desde o material impresso enviado por correspondência, depois com o surgimento do rádio. A educação à distância aos poucos se torna uma opção capaz de atingir um número maior de pessoas que deseja qualificar-se.

No Brasil, não foi diferente. O processo de industrialização e a crescente necessidade de mão de obra qualificada necessitavam de espaço de aprendizagem rápido e em massa, para conseguir abranger este público. A EaD obtém destaque como uma viável alternativa. O rádio foi um dos experimentos mais utilizados até os anos 50. A partir disto, a chegada da televisão se torna uma forma de comunicação. Sobre este período Vidal e Maia (2014, p. 13) destacam:

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada em 1923, mais tarde incorporada pelo Ministério da Educação, é uma das primeiras iniciativas de EaD de que se tem notícia. O Instituto Monitor, criado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, são exemplos de iniciativas que ainda hoje oferecem cursos por correspondência, atendendo estudantes em todo o território nacional. [...] A partir dos anos 1990 a educação a distância começa a ser concebida num contexto mais amplo dos Projetos Pedagógicos Nacionais ganhando mais espaço no cenário educacional, sendo os primeiros grandes projetos relacionados com a televisão.

É na década de 1990, que o Brasil começa a consolidar a modalidade de educação à distância, não somente com a televisão, mas também com o surgimento de cursos de graduação a distância, a exemplo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1994. Este fator estimulou o desenvolvimento da ideia em outras Universidades e instituições do restante do país.

Dois anos depois, a partir da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, a EaD no Brasil foi regulamentada. A partir de então a União passou a incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (Art. 80).

Após seu fortalecimento através de sua legitimação, esta modalidade de educação passa a incorporar em seu percurso tecnologias digitais de aprendizagem com interação síncrona e assíncrona. Uma interação síncrona é um tipo de comunicação imediata, existe o emissor que envia a “mensagem” e o receptor pode visualizá-la em tempo real. Em uma comunicação assíncrona, não existe um contato concomitante, as mensagens são enviadas e respondidas em um outro momento. Os fóruns de discussão são um exemplo de tal interação.

Ao exemplificarmos os dois tipos de interação supracitados, vale destacar que Moore e Kearsley (2008) apresentam três tipos distintos e importantes de interação em

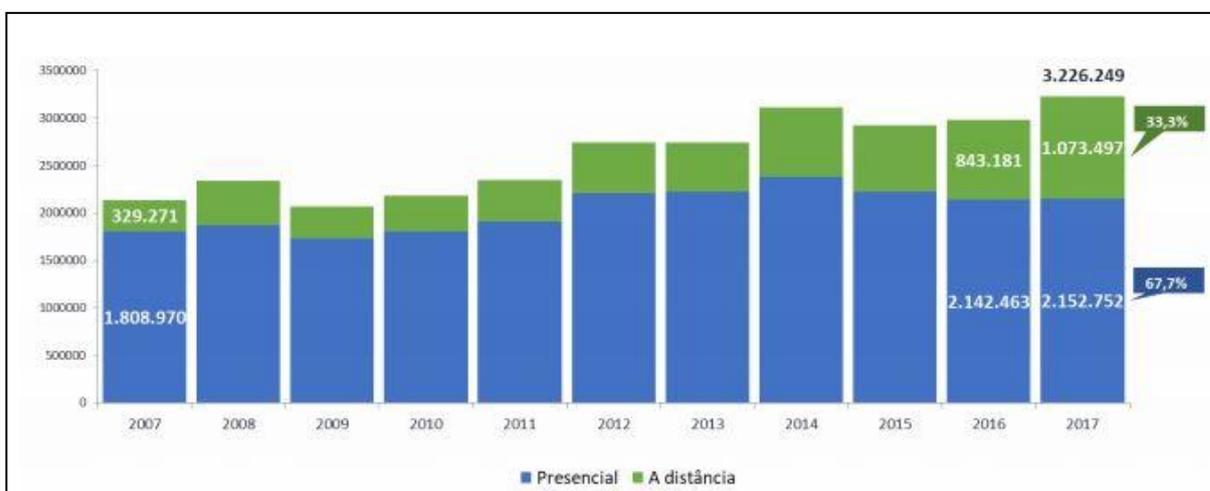
ambientes virtuais de aprendizagem: a interação aluno – conteúdo; aluno – instrutor e aluno – aluno.

Na interação aluno – conteúdo, o tutor apresenta o material de estudo que servirá de base para o andamento do curso, no segundo tipo de interação, é o momento em que o instrutor auxilia o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o interesse dos alunos, motivando a realização das atividades e orientando nas principais dúvidas dos alunos. Já na interação aluno – aluno, especificamente em grupos virtuais de alunos, trata-se de outra forma de interação que gera reflexão sobre o conteúdo abordado a partir de outras vivências e concepções.

Em um estudo realizado por Magalhães Junior (2015) na elaboração de um módulo voltado para um curso de especialização em EaD, intitulado Avaliação na Educação a Distância, o autor enfatiza que a educação pode até ser realizada a distância, mas nunca distante, reforçando a relevância deste trabalho em buscar informações sobre a formação, os saberes e as práticas de docentes que estão vinculados a uma modalidade educacional que apresenta a cada ano um aumento significativo na quantidade de matrículas e por apresentar aspectos distintos da modalidade presencial.

Neste contexto, a partir dos dados encontrados no Censo da Educação do Ensino Superior - Notas Estatísticas de 2017, em seu mais recente relatório, constatou-se um aumento significativo de matrículas em cursos ofertados na modalidade a distância, entre o recorte histórico apresentado pelo relatório de 2007 – 2017, o número de ingressos em cursos presenciais aumentou 33,3%, já a modalidade a distância em 67,7% conforme veremos no gráfico a seguir:

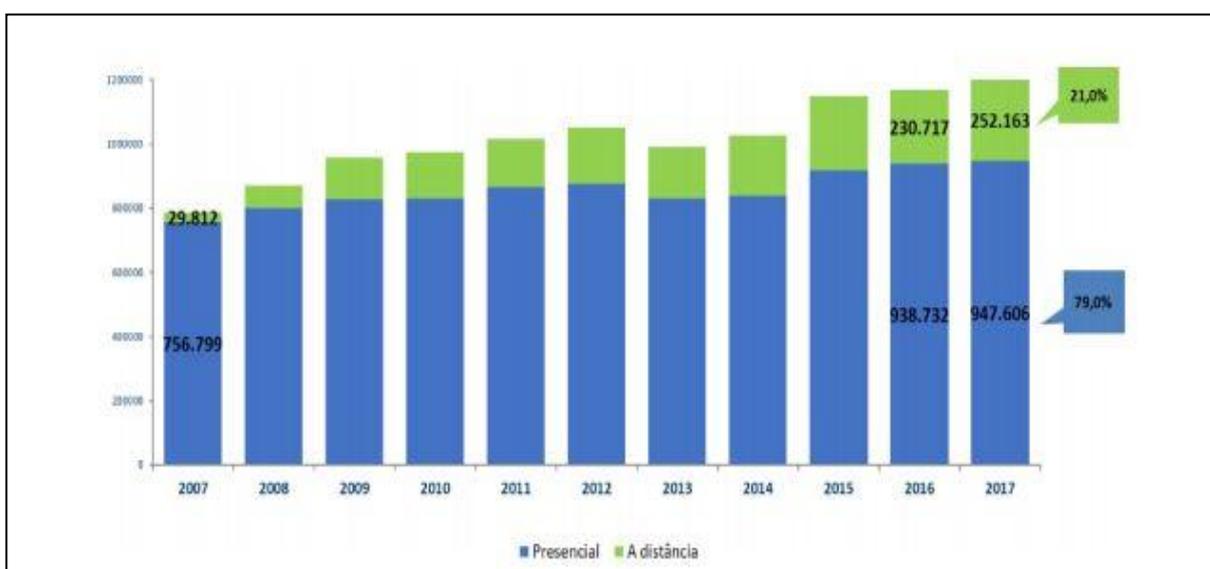
**Gráfico 1 - Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 2007-2017**



Fonte: MEC/INEP: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2017

Ao analisarmos o gráfico a seguir, podemos observar que após queda ocorrida em 2016, o número de concluintes da modalidade a distância teve uma oscilação positiva em 2017, aumentando a sua participação de 19,7% em 2016 para 21,0% em 2017.

**Gráfico 2 - Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2007 - 2017**



Fonte: MEC/INEP: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2017

Os dados apresentados nos sugerem refletir sobre os principais motivos que estão atrelados ao aumento da oferta e da procura por cursos ofertados na modalidade à distância. O aumento da demanda por formação e qualificação, seja para o ingresso no mercado de trabalho ou outros fatores, bem como a flexibilidade de horários para os estudos e resoluções

de atividades propostas, apresentam-se como fatores preponderantes para o crescimento de matrículas nesses cursos.

Metaforicamente, partindo dos escritos de Deleuze e Guattari (1995), a modalidade à distância representa o verbo ser, a árvore, essa estrutura frondosa e de vasta longevidade, desde a constituição do processo de cidadania no Brasil bem como o atual sistema educacional brasileiro, desde a colonização até os dias atuais. Mas, qual a relação existente entre o contexto histórico brasileiro com o curso pesquisado neste estudo? a primeira relação que é possível realizar é que ao analisarmos o caminho percorrido pela população brasileira desde o seu processo de colonização, a independência, que dá início ao período republicano, o período militar e o processo de democratização que perdura até os dias atuais, nota-se que a população mais assistiu esses acontecimentos do que reivindicou ou participou de consideráveis modificações no sistema proposto pela minoria política. Carvalho (2002) em seu livro *Cidadania no Brasil: O longo caminho*, nos relata sobre esta postura:

A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido. (p. 83)

Após a primeira eleição direta para presidente o mesmo autor destaca:

Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. Finalmente, as rápidas transformações da economia internacional contribuíram para pôr em xeque a própria noção tradicional de direitos que nos guiou desde a independência. Os cidadãos brasileiros chegam ao final do milênio, 500 anos após a conquista dessas terras pelos portugueses e 178 anos após a fundação do país, envoltos num misto de esperança e incerteza. (CARVALHO, 2002, p. 199)

Ao concluir sua obra, José Murilo de Carvalho cita José Bonifácio, que compara a desigualdade social do nosso país com a escravidão, classificando como um novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática. Nesse contexto de desencontros e pouca participação do povo nas decisões políticas, sociais e civis moldou-se o cenário educacional.

Com o crescimento da necessidade de mão de obra após a Revolução industrial, intensificou-se a quantidade de projetos para diminuir a quantidade de analfabetos no país, bem como a necessidade de ampliar a quantidade de instituições e vagas para qualificar um número maior de pessoas com um ensino cada vez mais técnico e menos acadêmico.

Este ensino, gradativamente mais técnico, sugere ao aluno um contexto cada vez mais vertical, onde o professor deposita conhecimentos e o educando apenas recebe. Paulo Freire classifica o conhecimento adquirido pelo aluno neste processo como conhecimento bancário, como podemos observar a seguir:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. (FREIRE, 1979, p. 38).

A partir desta premissa que constitui o verbo ser, a árvore, com todos os seus componentes envolvidos, folhas, frutos, raiz, caule, dentre outros, percebe-se que neste contexto historicamente vivenciado, a educação passou a ser para a maioria dos sujeitos um processo que depende diretamente do conhecimento que será repassado pelo professor, atrelado por vezes a intensa carga horária a ser cumprida no mercado de trabalho, o discente ingressa ao ensino superior à espera de um conteúdo que seja depositado, assim como obteve na educação básica, configurando-se como um significativo entrave vivenciado principalmente na modalidade a distância, em que o alunado em sua vivência anterior ao seu ingresso ao ensino superior, não foi estimulado para cultura do estudo bem como o desenvolvimento de sua autonomia na apreensão e elaboração destes novos saberes.

Com isto posto, iniciamos a delimitação do que vêm a ser neste estudo os rizomas, que estão diretamente ou indiretamente interligados a árvore-raiz apresentada, conforme vimos, o rizoma possui nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Esta força portanto, está atrelada às categorias elencadas para o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, se estamos dispostos a compreender como se constituiu a formação, os saberes e as práticas em avaliação do ensino e da aprendizagem de docentes que estão inseridos em um curso de pedagogia na modalidade a distância, as categorias apresentadas formam estes rizomas.

Conforme vimos no capítulo 1 cada categoria é representado por um rizoma diferente, que não apresenta um início ou um fim, lembremos que a estrutura botânica do rizoma se desenvolve tanto acima da superfície da terra como pode ser subterrâneo, esta parte que não é possível vermos inicialmente, por estar abaixo da superfície terrestre, pode representar as particularidades que cada categoria compõem, pois, para cada indivíduo existe um tipo de formação, de saberes ou práticas que podem ter sido vivenciadas igualmente por

exemplo, em uma determinada turma, mas a percepção e apreensão deste conhecimento ocorre de forma singular por cada sujeito. Na conjuntura destes preparativos para adentrar o momento específico do exercício docente, outro componente necessário é a avaliação, um novo rizoma de conexão aos outros rizomas já mencionados que será tema base do próximo tópico.

## 2.2 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: ASPECTOS GERAIS

O título inicial deste estudo se configurava como “AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: ASPECTOS CARTOGRÁFICOS DA FORMAÇÃO, DOS SABERES E DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE. Durante a realização das entrevistas, um dos sujeitos entrevistados, pesquisador na área de avaliação educacional, sugeriu a modificação do artigo “do” ensino e aprendizagem, para “no” ensino e aprendizagem, no entendimento do sujeito, a avaliação representa uma ação que é praticada “no” processo de ambas as categorias “ensino” e “aprendizagem”.

Após a entrevista, repensei o título deste estudo com o intuito de perceber quais as categorias efetivamente foram trabalhadas, nesta reflexão, conclui que ao abordar a categoria “Avaliação” a mesma está atrelada prioritariamente a uma prática avaliativa dos docentes na aprendizagem de seus alunos, com foco em suas atuações em disciplinas ofertadas na modalidade a distância. Portanto, decidi modificar o título na intenção de aproximar as categorias pertinentes a esta pesquisa, o novo título conforme já observamos anteriormente, tornou-se: “AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: ASPECTOS CARTOGRÁFICOS DA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE.

Em ambos os títulos apresentados, uma nova categoria surge que é a “constituição” ela também representa uma palavra-chave no entendimento e desenvolvimento deste escrito. Constituir, no sítio do Dicionário Online de Português, apresenta alguns significados desta palavra e a que mais se aproxima é “*Reunir itens, componentes ou elementos para formar um todo: os ingredientes que constituem a receita; um teatro que se constitui de 5000 lugares*”. Portanto, cartografar a constituição da formação, dos saberes, das práticas de ensino em avaliação do ensino e aprendizagem, reflete o anseio de buscar na fala dos entrevistados, itens, componentes e elementos que descrevam como este docente se tornou professor? Como ele chegou a atuar na modalidade a distância? Quais foram os saberes adquiridos nessa trajetória? Como constituíram essas práticas?

Para tanto, inicialmente este capítulo busca analisar quais artigos, dissertações e teses, foram trabalhadas nos últimos 5 anos que se aproximam da temática desta pesquisa. Busquei estes registros em acervos digitais tais como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), O catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a escolha por estes bancos de dados teve como objetivo observar as pesquisas desenvolvidas específicas na área educacional que tivessem como temática principal a avaliação do ensino e aprendizagem, formação docente, saberes, práticas de ensino e educação a distância.

As produções científicas apresentam produções acadêmicas em diversas áreas do conhecimento, portanto conforme vimos no capítulo 1, se “cartografia” for inserido nestes sítios de busca, a categoria pode aparecer em resultados de pesquisas sejam elas do campo da geografia ou mesmo nas áreas das ciências humanas, advindo do princípio filosófico proposto por Deleuze e Guattari (1995). Inicialmente, cartografia foi um dos descritores elencados para esta revisão de literatura, seguido das demais categorias “formação”, “saberes” e “práticas” e nenhum registro com essa sequência de dados foi encontrado.

Os demais descritores elencados para esta busca foram: “avaliação e aprendizagem”, “avaliação na EaD”, “curso de Pedagogia a distância” e “formação de professores na educação a distância”. Encontrou-se, portanto, 13 trabalhos que abordaram através da leitura do título e resumo (quando disponível), proximidade com os aspectos trabalhados nesta pesquisa. O recorte temporal selecionado foi o mesmo estabelecido para a pesquisa geral, trabalhamos com a Turma de 2014 que teve seu encerramento em 2018, neste sentido é pertinente observarmos quais pesquisas foram desenvolvidas nestes últimos 5 anos. Para melhor compreensão, disponho abaixo um quadro resumo dos artigos, dissertações e teses encontradas.

**Quadro 2 – Produções acadêmicas separadas por autor, título, ano e sítio**

<b>Autor(ES)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Sítio ou Portal</b>
Tania Cristina da Silva	<b>Modalidades de Aprendizagem Organizacional e o Desenvolvimento de Competências Docentes em Professores Universitários Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco.</b>	2016	Catalogo de teses e dissertações da CAPES
Vanessa do Rocio Godoi Garrett Belao	<b>Tendências das Pesquisas em Educação A Distância em Teses e Dissertações defendidas entre 2002 e 2012 em Instituições do Estado do Paraná</b>	2014	
Adriana Alves	<b>Um Retorno Ao Presencial? O Estágio</b>	2014	

Moreira dos Santos	<b>Supervisionado nos Cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD)</b>		
Luciana Miyuki Sado Utsumi.	<b>Um Estudo sobre os Saberes Formativos do Formador de Professores de Matemática do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura</b>	2016	
Marcelle Patricia Lopes Cunha	<b>A Avaliação Formativa No Ambiente Virtual De Aprendizagem Moodle: Um Estudo No Curso De Graduação Em Pedagogia A Distância Da Ufma'</b>	2014	
Andreia Gomes da Cruz	<b>Educação Superior A Distância: Paradoxos Presentes Na Formação De Professores'</b>	2015	
Ketiuce Ferreira	<b>Desenvolvimento Profissional Docente Na EaD: Um Olhar Sobre A Experiência De Professores E Tutores A Distância'</b>	2014	
Elenise Maria de Araújo	<b>Avaliação Do Pensamento Crítico E Da Presença Cognitiva Em Fórum De Discussão Online Data De Defesa 2014</b>	2014	
Flávia Magalhães Freire	<b>Trajetória E Mecanismos Da Autoavaliação Institucional De Cursos Da Modalidade A Distância Na Universidade Federal De Goiás Por Data De Defesa 2018</b>	2018	BDTD
Adriana Alves Moreira dos Santos	<b>Um Retorno Ao Presencial? O Estágio Supervisionado Nos Cursos De Pedagogia Na Modalidade De Educação A Distância (EaD) Por Santos, Data De Defesa 2014</b>	2014	
Raimunda Heveline Ribeiro	<b>Gestão Da Aprendizagem No Ensino A Distância Em Instituição De Ensino Superior Sob A Ótica Dos Fatores Críticos De Sucesso Por Quirino, Data De Defesa 2017</b>	2017	

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme podemos observar no Quadro 2, as pesquisas selecionadas demonstram o interesse em compreender o percurso formativo, saberes e práticas dos docentes em cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância. A seguir poderemos acompanhar a partir dos escritos de Luckesi (2011); Hoffmann (2012); Depresbiteres (2000); Masetto (2013); e Arredondo e Diago (2009), como os aportes teóricos conceituam a avaliação.

É possível observarmos que a avaliação educacional ainda é compreendida como um conceito atrelado especificamente a provas e exames, outrora a aspectos relacionados no que concerne as avaliações externas e de larga escala. Na educação básica nitidamente criou-se uma cultura da aplicação de provas com datas pré-definidas que classificam bimestralmente, em sua maioria, se o aluno aprendeu ou não um determinado conteúdo.

Lembro-me da disciplina de avaliação educacional em que fui discente no curso de graduação em Pedagogia no ano de 2014 e em nosso primeiro encontro foi solicitado para desenharmos a primeira coisa que pensássemos ao escutar a palavra “Avaliação”. Ao expor os desenhos para a turma, nos deparamos com várias representações, em sua maioria, as ilustrações remetiam a situações de medo, nervosismo e ansiedade. Lembro que em minha passagem pela educação básica, o coordenador ia deixar em sala, os boletins apenas dos 10 primeiros colocados, gerando desconforto entre os alunos. Na graduação era possível perceber o receio dos alunos quando algum professor mencionava que iria utilizar a prova como instrumento de avaliação. Entretanto, foi apenas na pós-graduação que aos poucos desmistifiquei o sentido e as características de uma avaliação e pude compreender a diferença entre avaliação, verificação, instrumentos de avaliação, dentre outros conceitos.

Sobre a história da avaliação da aprendizagem, os estudos de Luckesi (2011) revelam que a história da avaliação da aprendizagem é recente comparado a história dos exames escolares que é significativamente anterior. O autor traz reflexões sobre “aprender a avaliar” que em suas palavras, afirma que esse aprendizado significa aprender sobre os conceitos teóricos sobre avaliação, mas concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação em seu cotidiano.

A avaliação para Luckesi (2011), subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que se está construindo, e que por isto, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. Destaca-se também do mesmo estudo, que o autor evidencia diferenças entre verificação e avaliação, o primeiro sendo um processo de observação, obtenção, análise e síntese de resultados que delimitam o objeto que se está trabalhando. Já avaliação significa atribuir um valor, mas não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto, mas sim exigindo uma tomada de decisão e uma conseqüente decisão de ação em relação ao resultado obtido.

O mesmo autor revela que a atribuição de notas e médias é enganosa do ponto de vista de ter ciência do aprendizado que o educando adquiriu, pois a avaliação é um processo que está para além da obtenção de notas. Configura-se como um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais, advindos de uma prática e aqui se estabelece uma nova conexão rizomática, a avaliação, por necessitar um plano para a sua ação faz parte de um contexto da prática docente que iremos descrever no próximo tópico.

Hoffmann (2012), ao explicar sobre este processo avaliativo, explica que avaliar é acompanhar a construção do conhecimento dos educandos, cuidando por meio da intervenção do professor, para que o aluno consiga aprender e se desenvolver. Entretanto quais os

conceitos teóricos sobre avaliação e como este conceito começou a se difundir? Os estudos de Depresbiteres (2000) indicam que um dos primeiros estudiosos sobre esta temática foi Tyler, pois se destacou ao trabalhar a avaliação atrelada a aplicação de testes. Tyler propôs atividades diversificadas como questionário, fichas de registro, questionários, dentre outras formas de coletar dados sobre o desempenho dos alunos.

Tyler considerava avaliação como atividade final para o alcance de objetivos sem um vínculo estabelecido propriamente ao processo, e posterior aos estudos supracitados o conceito de avaliação se expande e autores como Stake, Stufflebeam e Scriven surgem com propostas de modelos de avaliação de programas e currículos. Para tanto, Depresbiteres (2000) nos descreve os modelos de cada um destes autores, conforme vemos a seguir:

Depresbiteres (2000) nos revela que para Stake, a avaliação é um processo de descrever programas educacionais por meio de pesquisa e investigação formais e propõe duas matrizes básicas, a matriz de descrição e a matriz de julgamento. A primeira objetiva elencar as intenções e as observações feitas com relação ao programa educacional e a matriz de julgamento envolve os padrões e os julgamentos, sendo os padrões os níveis de julgamento e os julgamentos são as atribuições de pesos, devendo fornecer uma resposta imediata para uma tomada de decisão.

Já o modelo de Scriven, Depresbiteres (2000) destaca que abordava sobre três tipos de avaliação: diagnóstica, a formativa e a somativa. A primeira, diagnóstica, sendo realizada essencialmente no início da prática avaliativa, permitindo detectar a existência ou não de dados necessários para o início de sua prática, corroborando com observação da presença ou ausência de condições para a construção de um programa ou curso. Já função formativa consiste no fornecimento de informações para serem utilizadas na melhoria de um programa educacional e a somativa seria o valor final de um programa educacional para posteriormente realizar uma tomada de decisão.

Depresbiteres (2000) complementa também que Stufflebeam conceitua avaliação como um processo de delineamento, obtenção e fornecimento de informações úteis para o julgamento das alternativas de decisão. O modelo de Stufflebeam é dividido em avaliação de contexto, avaliação de entrada, avaliação de processo e, por fim, avaliação do produto, que possui como propósito inicialmente delinear e obter informações úteis para a determinação dos objetivos de um programa educacional, para depois determinar como alcançar os objetivos pretendidos para o programa e durante o processo fornecer informações periódicas sobre os procedimentos em ação para enfim medir o alcance dos objetivos estabelecidos, para uma tomada decisão como a continuação ou término de um determinado programa.

Complementando os diferentes autores, modelos e definições apresentados a partir dos escritos de Depresbiteres (2000), os estudos de Raupp e Reichle (2003) apontam que, para a avaliação desempenhar bem seu papel e aumentar a probabilidade de utilização da informação obtida como resultado de um processo, propõe-se que existam critérios a serem obtidos, que são: relevância; significância; validade; confiabilidade; objetividade e pontualidade. Neste contexto as autoras revelam que, para se estabelecer um juízo de valor a partir dos critérios descritos acima, é necessário conhecer bem aquilo que se está julgando e posteriormente contar com um padrão de comparação, uma norma, um critério que permita fazer comparações.

Na busca de compreendermos a definição do conceito de avaliação do ensino e aprendizagem, alguns estudos foram basilares neste percurso investigativo, iniciamos por Gaeta e Masetto (2013), os autores consideram que a avaliação serve para ajudar o aluno a aprender, compreendem o processo de avaliação como parte do processo de aprendizagem, da qual o discente é o sujeito. Os docentes estariam, portanto, comprometidos em primeiro lugar com a aprendizagem e na concepção de que este processo é um movimento contínuo e não apenas com algumas provas pontuais realizadas em datas marcadas.

Masetto (2003) compreende que o elemento fundante da avaliação é a aprendizagem. O autor revela que nem mesmo os alunos estão preocupados com aprender, pois o que lhes interessa é a nota. Quanto aos professores, o autor acredita que os mesmos estão interessados que o discente aprenda sua matéria, mas os instrumentos que utiliza para avaliar não levam em conta o processo de aprendizagem, na maioria das circunstâncias são provas ou trabalhos, em geral, voltados para medir informações que os alunos disponham em determinado momento, os demais aspectos da aprendizagem como competências, habilidades e atitudes não são avaliados, assim como o processo de desenvolvimento do aluno também não é.

Arredondo e Diago (2009) destacam que o conceito de avaliação não é uniforme, e poderia ser considerado como a soma de fatores diversos e, às vezes, diferentes entre si. Estes fatores, pretendem configurar um elemento ou conceito comum. Por isso tentar definir o conceito de avaliação não se apresenta como tarefa fácil, fato pelo qual podemos encontrar diversas definições e de todas elas poderíamos extrair algum elemento válido para chegar a uma definição que resultasse em um conceito completo e operativo, levando em conta, ao fazê-lo, as diversas conotações que o termo avaliação adquire.

Deste modo, a avaliação do ensino e aprendizagem não é um conceito isolado, o mesmo necessita de outros componentes para a sua execução, desde o planejamento de como

iremos avaliar os discentes, a delimitação dos objetivos, a escolha dos instrumentos e as decisões e reflexões que os resultados podem oferecer. Entretanto, se não obtemos uma formação específica sobre avaliação do ensino e aprendizagem, Vianna (2005) nos demonstra que a tendência observada é que tentamos reproduzir processos de avaliação que nos foram transmitidos por antigos professores, durante nossa formação acadêmica. Isso pode significar alguns acertos, mas, na maioria das vezes, defrontamo-nos com desacertos.

Portanto a aplicação de provas e testes, não se configuram como a avaliação em si, será a manipulação dos resultados obtidos e a forma como devolvemos estas informações aos alunos que configuram o processo avaliativo, buscando uma efetiva aprendizagem dos alunos e posteriormente uma reflexão em relação a prática dos docentes. Magalhães (2015) ao questionar se existe alguma diferença conceitual da avaliação que é realizada nos cursos presenciais para os cursos ofertados na modalidade a distância, não encontrou grandes diferenças, no campo conceitual a avaliação não muda seu sentido, entretanto possui particularidades que necessitam nossa atenção.

As especificidades que são encontrados no cenário da modalidade de educação a distância são os recursos e instrumentos avaliativos que se encontram nos ambientes virtuais de aprendizagem, em suas ferramentas de interação e avaliação online. Para Mill (2018), o ambiente virtual de aprendizagem:

O termo ambiente virtual de aprendizagem, ou AVA, surge na virada de século xx para o século XXI, quando os sistemas então conhecidos como sistemas de gerenciamento de aprendizagem (learning management systems LMS), que possibilitavam o gerenciamento de cursos on-line, perderam espaço, dada sua centralidade em conteúdo e também em virtude dos avanços tecnológicos. Os AVAs trouxeram uma perspectiva pedagógica na qual a interação e a mediação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação, via internet. Neles, por meio das tecnologias e do planejamento educacional, são possíveis a gestão educacional, a viabilização de processos de ensino-aprendizagem e a disponibilização de conteúdos para a formação on-line. (pag. 31)

Em estruturas de cursos semipresenciais<sup>5</sup>, que é o caso do nosso objeto de pesquisa, ressalto que iremos detalhá-lo no próximo capítulo, os instrumentos de avaliação

---

<sup>5</sup> Até 2016, o Censo EAD.BR considerava cursos semipresenciais aqueles determinados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 20052, revogado em 2017, que definia que os cursos presenciais podiam ofertar até 20% da sua carga horária a distância. Os resultados dos Censos recentes começaram a demonstrar que as instituições não viam mais a modalidade semipresencial somente de acordo com essa definição legal. Perguntamos, portanto, qual é o significado que as instituições formadoras atribuem a cursos presenciais, e contabilizamos as respostas de todos. Sendo assim, a partir de 2017, o Censo EAD.BR passou a levantar dados de instituições que compreendem cursos semipresenciais como:

a) cursos regulamentados, originalmente presenciais, com até 20% da carga horária oficial ministrada a distância – 28,15% das instituições entendem que essa é a definição de semipresencial;  
b) cursos regulamentados, originalmente a distância, com alguma carga horária presencial obrigatória – 17,3%

são aplicados ora presencial ora a distância. Mediar e manipular estes dados em plataformas online requer um tipo de formação específico que potencialize a utilização destas ferramentas para que a ação avaliativa ocorra. Para tanto, é necessário um planejamento que contemple as informações básicas da turma em vigência. Ou seja, quem são estes alunos? Qual o polo? Quantas horas de aula presencial? Qual carga horária destinada as atividades no ambiente virtual? São essas características que delimitarão os possíveis e melhores instrumentos para atender àquele público em específico. Em se tratando de formação e planejamento, abordaremos no tópico a seguir as demais categorias pertencentes a este estudo.

### 2.3 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO: OUTRAS CATEGORIAS DE ESTUDO

Para abordarmos as categorias sobre Formação, Saberes e Práticas de ensino, retomamos a pesquisa guarda-chuva "Cartografia das Relações de Saber-Poder dos professores das licenciaturas", que apresentava como sujeitos de pesquisa os professores que ministram as disciplinas eminentemente pedagógicas das licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O projeto iniciou suas atividades de pesquisa em 2014 e no final de 2017 e o grupo que realizou os estudos com base nos dados da pesquisa maior, apresentou ao Reitor da Universidade pesquisada os achados de pesquisa, que em um primeiro momento revelou uma significativa quantidade de professores que ministram aulas em disciplinas eminentemente pedagógicas sem formação voltada para a formação de professores.

Outro dado importante registrado através de pesquisas de mestrado e doutorado oriundos da pesquisa maior, foi que o número de professores substitutos que ministram disciplinas eminentemente pedagógicas, ou seja, de “ensino de”, eram superior à quantidade de professores efetivos. A partir destes achados, é pertinente elucidar que a presente pesquisa, foi o primeiro estudo advindo da pesquisa maior que teve como objetivo cartografar as categorias elencadas, em um curso ofertado na modalidade à distância. As demais pesquisas foram realizadas em licenciaturas presenciais, surgindo assim a possibilidade de novos achados, contribuições e possíveis relações que possam ou não ser estabelecidas a partir desta iniciativa.

Formação, saberes e práticas, são categorias distintas porém integradas, são categorias pertinentes ao exercício do trabalho docente, onde o sujeito é permeado de

---

das instituições entendem que essa é a definição de semipresencial;

c) cursos regulamentados presenciais que incorporam tecnologias a suas práticas docentes, sem alteração oficial da carga horária (cursos presenciais que incorporam aprendizagem híbrida, sala de aula invertida ou aprendizagem adaptativa, entre outras) – 7,33% das instituições entendem que essa é a definição de semipresencial. (Fonte: CENSO EAD.BR – Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil.

subjetividades, os estudos de Tardif (2008, p.35) nos apresenta as categorias sobre saberes e formação de forma interligada, afirmando que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. Sobre o saber docente o mesmo autor revela:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferente saberes, os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes. (TARDIF, 2008, p. 36)

Para Garcia (1995, p.19) a formação pode adotar diferentes aspectos, conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que oferece, organiza, exteriormente ao sujeito) ou do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal). A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão dos saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou de cultura dominante. Para o mesmo autor, a formação de professores:

A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercícios – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1995, p. 26)

Garcia, na mesma obra cujo título é “Formação de professores para uma mudança educativa”, formula 8 princípios da formação de professores entre os quais o primeiro se refere a conceber a formação de professores como um processo contínuo, o segundo apresenta a necessidade de integrar esta formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, em seguida o terceiro princípio reforça a necessidade de ligar os processos de formação docente com o desenvolvimento organizacional da escola. Como quarto princípio o da articulação, que propõe a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Dando continuidade aos 8 princípios apresentados por Garcia (1995), o quinto elemento faz referência à integração teoria-prática na formação destes docentes. No sexto princípio revela-se a necessidade de procurar relacionar a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. O sétimo aborda sobre

a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores e, por fim, o oitavo princípio, Garcia descreve nas palavras de Little (1993) que esta formação docente, “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”.

Gauthier et al (1998, p.24) destacam que a educação deveria ser observada como outras profissões que possuem saberes específicos para o exercício de seus ofícios, saberes estes que podem ser descritos, analisados e aprendidos em um processo de formação. De fato, é possível perceber que profissões como fisioterapeutas, contabilistas, advogados, médicos, psicólogos, dentre outros, não “permitem” que outros profissionais formados em áreas afins ou distintas, exerçam este ofício sem uma formação que contenha saberes específicos e necessários para o que se propõe.

Entretanto, é possível identificar docentes que atuam no ensino superior sem formação para ser professor, por exemplo, um economista que ministra aulas de introdução a economia em uma universidade específica sem ter uma formação para sua atuação como docente, pertinente saber também sobre uma outra e alarmante realidade, que é a existência de professores atuando na educação básica apenas com o ensino médio conforme podemos observar na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Número de Docentes na educação básica por nível formação e dependência Administrativa - Ceará 2016**

Modalidade / Etapa de Ensino	Docentes por Nível de Formação, Total e Dependência Admini					
	Total	Fundamental		Médio		Superior
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Ed. Infantil	24280	81	0,33	10363	42,68	13836
Fundamental	60726	49	0,08	16345	26,92	44332
Médio	18619	6	0,03	2157	11,58	16456
Especial	182	0	0	25	13,74	157
E.J.A.	8729	17	0,19	2222	25,46	6490
Profissional	1706	0	0	203	11,9	1503
<b>Total</b>	<b>97064</b>	<b>147</b>	<b>0,15</b>	<b>27889</b>	<b>28,73</b>	<b>69028</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados estatísticos da educação da Seduc-CE – 2016.

Luckesi (2011) destaca que os dados de repetência, evasão escolar e analfabetismo demonstram o quanto o sistema educacional brasileiro está pouco atento às efetivas carências educacionais do país. Mesmo observando na Tabela 1 um número de docentes atuando na educação básica com nível médio, seja um dado significativamente inferior a quantidade com nível superior, o contexto apresentado acaba por repercutir na qualidade da educação. Gatti (2009) afirma que:

Nas condições do trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai de existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio. As condições de contrato hora-aula, também tornam fragmentária a pertença de docentes a uma equipe escolar, a uma escola e à população do entorno. A não fixação de um quadro-escolar básico nas escolas provoca remoções, contratações em períodos inadequados (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico. (p.97)

Os fatores ligados às condições de trabalho explícitos pela autora também podem ser visualizados como novos rizomas, que não são aparentes, estão metaforicamente abaixo do solo conforme conversamos no capítulo 1, são fatores que surgem neste como ramificações ou surgimento de novos rizomas, que aparecem, desaparecem ou resistem em meio aos sistemas políticos, econômicos e sociais, possibilitando para a ação do pesquisador a observação do todo, para depois adentrarmos a observação do objeto específico de estudo.

Neste contexto, partindo do que observamos em relação as lacunas existentes em nosso sistema educacional brasileiro, observa-se que mesmo diante de um cenário desordenado na implementação de políticas públicas para a educação, a atuação deste docente

exige saberes necessários para o exercício do seu ofício, Tardif (2008, p. 16), ao se referir aos saberes docentes, destaca:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. Como se pode então pensar essa articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à sua?

Observa-se que, além de conceituar a palavra saberes, o autor nos leva a realizar novos questionamentos: sobre quais tipos de saberes esse docente é constituído? Como estes saberes foram construídos ao longo de sua vida pessoal e profissional? Quantas outras experiências foram base de inspiração e exemplo para a prática atual deste professor? Para esclarecer algumas destas dúvidas, Gauthier et al (1998) nos revelam que a docência é um ofício constituído de saberes, que são: o saber disciplinar, da ciência da educação, da tradição pedagógica, os experienciais e o da ação pedagógica.

Ao nos apresentar estes reservatórios, pode-se então como um novo rizoma a ser apresentado, fazer uma complementação do saber da ação pedagógica apresentado por Gauthier (1998) com a prática da racionalidade pedagógica apresentada por Therrien (2006). Por mais que os autores se utilizem de estudos e referências diferentes para chegarem a alguns conceitos e conclusões, pode-se observar um significativo achado de pesquisa em ambos os estudos, pois, ao abordar especificamente a ação pedagógica, Gauthier (1998 p. 33), ressalta:

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. Nota-se, de fato, que, no campo da Pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões.

A partir deste conceito, podemos perceber que a subjetividade encontrada nesta constituição de saberes se torna um possível ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão diante da prática docente, bem como a materialização da racionalidade pedagógica proposta por Therrien (2006). O autor explica que este tipo de racionalidade propõe que o sujeito pedagógico faça de sua racionalidade um suporte de uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática como um sujeito social, heterogêneo e coletivo e complementa que é inconcebível uma busca de emancipação desvinculada do processo de reflexão crítica e transformadora que a pesquisa como princípio educativo proporciona. Essa

racionalidade faz parte não somente da sua formação inicial como também de sua atuação como futuro docente seja da educação básica, ou no ensino superior.

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) relatam sobre a importância da elaboração e preparação da aula a ser ministrada, desde o seu planejamento ao conhecimento do público que se destina ensinar, quais mecanismos e estratégias podem ser utilizados em sala de aula e a elaboração de um roteiro com o objetivo de observar durante o início, o meio e o fim de um planejamento o andamento do mesmo.

Luckesi (2011) destaca que o planejamento não é um ato de preencher formulários, mas sim um ato de decisão, que define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução permite os resultados e a avaliação surge não somente como instrumento de verificação dos resultados planejados, mas também para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos.

Planejar, executar, avaliar... são muitos contextos e estes fazem parte do espectro referente à prática docente. Sacristán (1999) define prática educativa como ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social, compreendendo a prática como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias.

A docência como qualquer outra profissão, exige um conjunto de competências e habilidades. Não deve ser restrito a condição de um repasse de conteúdos, conforme vimos anteriormente o saber docente é um saber plural que demanda e carece de uma formação específica para a sua prática seja na modalidade presencial ou a distância. Neste sentido, após nos determos aos conceitos teóricos seguimos com os questionamentos norteadores que são: Qual o curso escolhido? Porque na modalidade a distância? Qual a organização curricular e estrutural do curso? Qual o recorte temporal? É o que pretendemos detalhar no próximo capítulo.

### 3 LÓCUS DE PESQUISA: ASPECTOS HISTÓRICOS E DOCUMENTAIS

Esta seção objetiva apresentar o lócus da pesquisa. Em um primeiro momento iremos compreender a Universidade como um todo, seus cursos e sua área de atuação. Posteriormente iremos conversar sobre o a Universidade Aberta do Brasil e por fim faremos uma análise documental nos registros contidos, principalmente no Projeto Político Pedagógico do Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia a distância.

O curso que é objeto de pesquisa de nosso estudo, é ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), o portal da Instituição revela que suas atividades tiveram seu início após a lei número 9.753 de 18 de outubro de 1973, instituindo a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), cuja primeira presidente foi a professora Antonieta Cals de Oliveira. Atualmente é uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação com personalidade Jurídica de Direito Público, criada pelo Decreto no 11.233 de 10 de março de 1975.

Formada por uma rede multicampi, a Instituição tem atuação no estado do Ceará e está distribuída em oito *campi*, dois em Fortaleza (Itaperi e Fátima) e os demais nas cidades do interior do estado, a saber: Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte. Quixadá e Tauá, conforme podemos visualizar na figura 2. Distribuídas nas 8 localidades apresentadas, a universidade oferece um total de 70 cursos de graduação presencial e a distância, deste quantitativo, 53 são cursos de licenciatura voltados, portanto, para a formação de professores.

**Figura 2 – Localização dos campi presenciais**



Fonte: Uece em números (2016)

A UECE possui como missão "Produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da região". e devido sua concentração na área de formação de professores a instituição foi cenário da pesquisa maior intitulada "Cartografia das Relações de Saber/Poder dos professores das licenciaturas" que pretendeu explorar elementos acerca da formação docente, dando ênfase às práticas de ensino e saberes dos professores com atuação nas licenciaturas, com ênfase aqueles que eram responsáveis pelas disciplinas e atividades vinculadas a especificidade da formação pedagógica.

O presente estudo é fruto da pesquisa maior que mencionamos anteriormente e segue a mesma delimitação local, a Universidade Estadual do Ceará. Do mesmo projeto de pesquisa, resultaram-se alguns outros estudos, incluindo o de Silva Neta (2018) que teve como objetivo, investigar a constituição do conhecimento avaliativo dos docentes que realizavam as atividades formativas nos Cursos de Pedagogia presenciais da UECE, evidenciando os saberes, as práticas e a formação. Buscou, portanto, compreender a constituição do conhecimento avaliativo dos professores que lecionavam as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade presencial da UECE.

Surge então a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que abordasse temática similar, entretanto voltado para a modalidade a distância e perceber as similitudes existentes ou não nesta constituição de formação, saberes e práticas no tocante a avaliação do ensino e aprendizagem de docentes do curso de graduação em Pedagogia a distância e presencial da Instituição.

A curiosidade nasce em seguida devido as particularidades existentes no cenário da Educação a distância, diferente das aulas presenciais, o professor e o aluno não necessariamente se encontram no mesmo espaço de sala de aula, as interações que ocorrem durante as disciplinas na modalidade EaD, nem sempre ocorrem simultaneamente, requer a utilização de mídias para que docentes e discentes, geograficamente distantes, possam interagir.

Conforme vimos no capítulo anterior, as primeiras iniciativas em EaD surgem na metade do século XIX, entretanto foi em 1996, na promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) – que a EaD é mencionada pela primeira vez na história da legislação da educação brasileira, especificamente no Art. 80. que determina 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 e complementa:

1o A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2o A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3o As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4o A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários e canais comerciais. (BRASIL, 1996)

A partir do Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005 revogado em 2017 a partir do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 a educação a distância foi regulamentada como modalidade educacional na qual 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. Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de

Educação estabeleceu as normas para a pós graduação *lato e stricto sensu*. Nesse contexto de expansão da EaD o MEC propôs em 2005 a criação da Universidade Aberta do Brasil.

A partir do decreto nº 5.800 de 8 de Junho de 2006, ficou instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

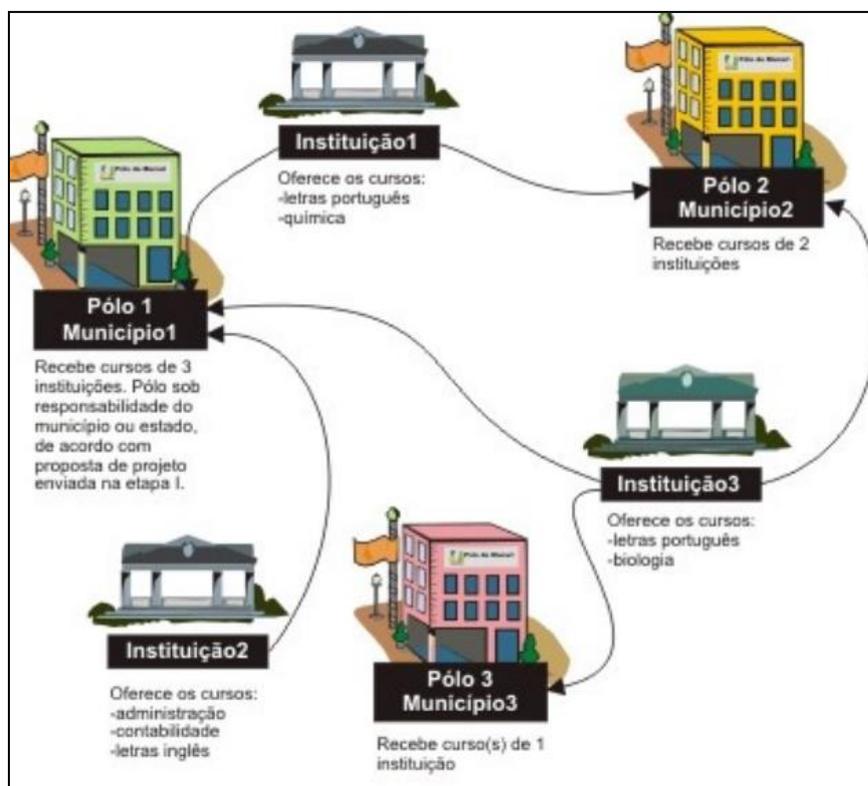
O portal do Ministério da Educação nos revela que um dos objetivos do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Oferecendo polos de apoio presencial para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física, formando professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade.

A UAB não se configura como uma instituição de ensino superior, ela é articulada às instituições já existentes, portanto para que este sistema funcione uma ou mais instituições públicas de ensino superior oferecem cursos na modalidade de EaD. Costa (2012) revela a primeira ação da UAB voltada para a oferta educacional, a saber:

Foi a implantação do projeto-piloto do curso de graduação em Administração, em parceria com o Banco do Brasil e demais bancos estatais. Esse projeto conta com a participação de dezoito universidades federais e sete estaduais que iniciaram, no segundo semestre de 2006, o trabalho pedagógico com os alunos selecionados em um processo seletivo próprio, com abertura de 10.000 (dez mil) vagas distribuídas para as mais diversas regiões do país. Desse processo seletivo somente puderam participar funcionários do Banco do Brasil e funcionários públicos da esfera federal, estadual ou municipal. (p.287)

Portanto no intuito de oferecer um espaço e apoio ao estudante, a UAB possui polos de apoio presencial que fica sob responsabilidade de municípios ou estados e cursos superiores que ficam sob responsabilidade de instituições públicas de ensino superior, para compreender sua logística, apresentamos a seguir na figura 3 o seu funcionamento.

**Figura 3 – Logística de Funcionamento da UAB com a instituição e seus polos de apoio presencial**



Fonte: Panorama Geral da Universidade Aberta do Brasil – Portal MEC

Neste sentido, acompanhando o esquema da figura 3, a instituição 1 no topo da imagem pode ser representada pela Universidade Estadual do Ceará, as figuras que representam as instituições 2 e 3 são outras instituições de ensino superior (IES) que integram a Universidade Aberta do Brasil situadas no mesmo estado da instituição 1, no caso da UECE, no Ceará. Os polos 1, 2 e 3 que se configuram como polos de apoio presencial, é entendido como um espaço físico destinado ao atendimento ao estudante, sobre este espaço de apoio presencial, o documento “Orientações Básicas sobre polos do sistema” desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e UAB, complementam:

[...] é localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio (entre 20 e 50 mil habitantes) que não tem instalações acadêmicas de nível superior. Polo associado está instalado num campus de uma IES. Para cumprir este papel, o polo UAB deve:

- Dispor de infraestrutura adequada, recursos humanos qualificados e documentação que comprove a sua institucionalização;
- Disponibilizar aos estudantes o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) indispensáveis à mediação didático-pedagógica dos cursos a distância (em especial quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA utilizado), aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca física e virtual;
- Seguir o disposto pela Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, atualizada pela Lei 11.982 de 2009, atendendo aos padrões legais de acessibilidade; e

- Ter identificação visual obrigatória da CAPES/MEC, conforme disposições da Assessoria de Comunicação Social (ACS).

Portanto, a infraestrutura disponibilizada pelo polo deve ter condições de oferecer aos estudantes espaços com mobiliário correspondente às suas finalidades, além de condições adequadas como a iluminação do espaço, acústica e ventilação. Alguns espaços são requisitos obrigatórios, como a sala para coordenação de polo, sala para secretaria, banheiros, laboratórios de informática e bibliotecas com espaços para estudos.

Desta feita, os polos de apoio presencial dos cursos semipresenciais de graduação e especialização ofertados pela Universidade Estadual do Ceará em parceria com a Universidade Aberta do Brasil são: Aracoiaba, Barbalha, Beberibe, Brejo Santo, Camocim, Campos Sales, Caucaia, Crateús, Fortaleza, Iguatu, Itapipoca, Itarema, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Mauriti, Meruoca, Missão Velha, Orós, Pedra Branca, Piquet Carneiro, Quixeramobim, Russas, São Gonçalo do Amarante e Tauá.

O curso de Pedagogia analisado neste estudo desde o seu início em 2009 foi composto por 4 turmas, com ofertas em diferentes polos, com relação a estes dados elaborei o **quadro 3** a seguir para compreendermos esta distribuição:

**Quadro 3 – Quantidade de turmas e distribuição dos polos**

	<b>Turma 2009</b>	<b>Turma 2010</b>	<b>Turma 2014</b>	<b>Turma 2017</b>
<b>POLOS</b>	Beberibe Brejo Santo Campos Sales Jaguaribe Maranguape Mauriti Missão Velha Quixeramobim	Beberibe Brejo Santo Campos Sales Jaguaribe Maranguape Mauriti Quixeramobim	Beberibe Caucaia Novo Pabussu Jaguaribe Quixeramobim Limoeiro	Maranguape Mauriti Campos Sales Caucaia Novo Pabussu Itarema Orós Quixeramobim

Fonte: Elaborado pela autora

Continuando nossa procura em apresentar os contextos históricos e estruturais que permeiam o curso pesquisado, compreendemos, portanto, que o mesmo é ofertado pela Universidade Estadual do Ceará junto ao Programa Universidade Aberta do Brasil. Para o seu efetivo funcionamento, a reitoria propôs no ano de 2005, a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) que posteriormente foi regulamentada pelo Conselho Diretor através da Resolução N° 355/CD, de 09 de maio de 2008. A referida resolução definiu como objetivos do órgão:

A Secretaria de Educação a Distância – SEAD, fica criada na estrutura da Universidade Estadual do Ceará – UECE vinculada à Reitoria, com os seguintes objetivos:

I – Sistematizar e propor, em conjunto com Centros, Faculdades e Pró-reitorias, políticas, projetos e ações em Educação à Distância – EAD a serem realizadas pela UECE;

II – Coordenar os projetos e ações em EAD na UECE nas áreas de ensino, pesquisa e extensão;

III – Construir uma identidade institucional interna e externa para a política e ações da UECE em EAD;

IV – Operar uma plataforma única de EAD para a UECE;

V – Analisar e recomendar, quando for o caso, a aprovação pelo Reitor, dos orçamentos de execução de cursos, de propostas de convênios, contratos e oferta de cursos na modalidade em EAD, reservando-se parte dos recursos para manutenção da SEAD.

Posteriormente, SEaD se tornaria o que hoje se denomina SATE – Secretaria de Apoio as tecnologias Educacionais, responsável por desenvolver a utilização das ferramentas de tecnologia da informação e da comunicação para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento educacional na universidade, especialmente no que tange os cursos a distância.

Neste percurso cartográfico, Kastrup (2015) revela que a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento – bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados da memória. Neste ensejo, foi criado em 2008 o Curso de Graduação em Pedagogia a Distância, que se configura como o território desta pesquisa. Os escritos sobre a história de criação do curso, organização curricular e aspectos avaliativos foram analisados predominantemente com base nos dados contidos em seu Projeto Pedagógico do Curso de 2012 que contempla a turma pesquisada de 2014 e o mais recente de 2016, as atividades do curso de Pedagogia a distância da UECE, tiveram início em 2009 e seu Projeto Pedagógico foi aprovado pelo Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e pelo Conselho do Centro de Educação.

Para analisarmos os contextos apresentados, coletamos com base em dados encontrados no PPC (2012) que estava vigente na Turma analisada e o mais atual de 2016, bem como no Censo da Educação Superior 2017, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e nos Referenciais de qualidade para a educação superior a distância, elementos atrelados aos aspectos avaliativos, conforme acompanharemos no tópico a seguir.

### 3.1 NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Conforme descrevemos no capítulo anterior, é possível observarmos a existência de professores atuando na educação básica sem a devida formação conforme explicita a Lei nº 9394/96. Uma das justificativas contidas no Projeto Político Pedagógico do curso é preencher esta lacuna formando professores na modalidade a distância como uma maneira efetiva de enfrentamento da necessidade de formação docente.

As formas de ingresso no curso podem ser feitas por qualquer pessoa que possua o diploma de nível médio e que deseja exercer a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. O processo seletivo é dissociado do calendário do processo seletivo para os cursos presenciais da instituição, devendo o candidato possuir conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Redação.

Em se tratando de ingresso, cabe ressaltarmos os dados contidos na versão atualizada da Sinopse Estatística do Censo da Educação superior que demonstra o número total de matrículas em cursos de graduação nas modalidades presenciais e a distância a nível de Brasil e Nordeste.

**Tabela 2 - Matrículas Total em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, em Universidades e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2017**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Universidades				
		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
<b>Brasil</b>		4.439.917	2.932.247	1.051.474	421.314	34.882
	<b>Pública</b>	1.720.110	1.122.641	530.912	31.774	34.783
	Federal	1.120.804	782.455	295.167	18.147	25.035
	Estadual	563.636	310.359	231.297	12.232	9.748
	Municipal	35.670	29.827	4.448	1.395	-
	<b>Privada</b>	2.719.807	1.809.606	520.562	389.540	99
<b>Ceará</b>		128.745	77.831	42.030	8.776	108
	<b>Pública</b>	82.168	43.215	37.558	1.287	108
	Federal	36.140	27.202	8.627	311	-
	Estadual	46.028	16.013	28.931	976	108
	Municipal	-	-	-	-	-
	<b>Privada</b>	46.577	34.616	4.472	7.489	-

Fonte: Adaptado com base em dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2017

As informações disponibilizadas na Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior, esta categoria, não apresenta os dados separados por modalidade de ensino, aglutinam o número de matrículas em ambas modalidades (presencial e a distância). Constatase, portanto, após a análise dos dados, que a maior quantidade de matrículas é realizada em cursos de Bacharelado, entretanto ao observarmos os dados pertinentes ao estado do Ceará percebe-se um número total de matrículas expressivamente maior em cursos de Licenciatura, que reforça a centralidade de cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Estadual do Ceará mencionados no início deste capítulo.

Outro dado relevante disposto no documento supracitado, são as quantidades totais de matrículas realizadas no curso de graduação em Pedagogia a Distância a nível Nacional, separados pelas categorias administrativas como Federal, Estadual e Municipal conforme veremos na tabela 3.

**Tabela 3 - Matrículas no Cursos de Graduação em Pedagogia a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, BRASIL – 2017**

Curso	Matrículas no Curso de Graduação em Pedagogia a Distância				
	Universidades				
	Total	Pública			Privada
Federal		Estadual	Municipal		
Pedagogia	280.159	11.991	16.537	547	251.084

Fonte: Adaptado com base em dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2017

Percebe-se que assim como a tabela 3 a as universidades públicas brasileiras na esfera estadual, apresentam um número de matrículas relevante comparado as universidades federais, entretanto as matrículas realizadas em instituições particulares são expressivamente maiores.

Nos aproximando dos dados específicos ao curso de Pedagogia UAB/UECE, O Projeto Político Pedagógico do curso nos revela elementos estruturais de sua forma de atuação, o documento revela que semestralmente o curso analisado oferta 50 vagas, e o número atual de atuação em polos de apoio presencial são 10, a saber: Beberibe, Campos Sales, Caucaia – Novo Pabussu, Itarema, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Maranguape, Mauriti, Orós e Quixeramobim. Atualmente possui duas turmas vigentes, a Turma 2014 que é o foco da nossa investigação e a Turma 2017, esta última com previsão de encerramento para o ano

de 2020. A Turma 2014 apresentava as disciplinas de Didática Geral e Avaliação Educacional (que são as disciplinas investigadas neste estudo) no PPC de 2016 é acrescentado ao curso a disciplina de Avaliação da Aprendizagem, utilizando o mesmo módulo da disciplina de Avaliação Educacional com 34 horas/aula. A disciplina de Avaliação da aprendizagem, Avaliação educacional e Didática da Turma 2017 foram ofertadas após a definição de nossos sujeitos, por esta razão não integrou o número de docentes entrevistados nessa investigação.

Atualmente a estrutura curricular do curso está integralizada em 9 (nove) semestres, incluindo disciplinas obrigatórias e optativas, estágios, práticas como componente curricular e atividades complementares. Outro importante dado é que o curso explica possuir três núcleos compõe/m sua estrutura: o núcleo contextual, o estrutural e o integralizador. A carga horária total do curso é de 3.332 horas, perfazendo um total de 196 créditos, são 2.312 horas de atividades formativas; 408 horas de estágio, 408 de PCC e 204 horas de ACC (Atividades Curriculares Complementares), conforme tabela a seguir:

**Tabela 4 – Quantidade de créditos e Carga horária do Curso de Pedagogia a Distância UAB/UECE**

Especificação	Total	
	Créditos	Carga Horária
Atividades Formativas	136	2.312
Estágio Supervisionado	24	408
PCC	24	408
Atividades Complementares	12	204
<b>TOTAL</b>	<b>196</b>	<b>3.332</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância UAB/UECE

O curso pesquisado é ofertado predominantemente na modalidade à distância, entretanto possui alguns encontros presenciais definidos a partir do Decreto N° 9.057/2017 em seu Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. Portanto cada disciplina apresenta um total de 19 h/a na modalidade

presencial ministrados pelos professores formadores com a colaboração dos tutores presencial e a distância, estas definições estão representadas na tabela a seguir:

**Tabela 5 – Datas e carga horária dos encontros presenciais**

Encontro Presencial	Dia	Carga Horária (h/a)	Responsável
1º	Sexta-feira – Noite	4	Prof. Formador
	Sábado – Manhã	5	Prof. Formador
2º	Sexta-feira – Noite	4	Prof. Formador
	Sábado – Manhã	5	Prof. Formador
<b>Total Horas Atividades Presenciais</b>		<b>19 h/a</b>	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância UAB/UECE

Retomando a divisão do curso a partir dos núcleos: Contextual, estrutural e integralizador, propõe-se analisar as disciplinas que fazem alusão as categorias centrais deste estudo, para tal finalidade encontraram-se as disciplinas de Didática, Avaliação da Aprendizagem, as duas disciplinas elencadas fazem parte do núcleo Contextual, que no PCC do curso estudado é definido como:

O núcleo contextual destina-se à “formação científica ou cultivada” dos docentes. Contempla, por um lado, saberes que reportam a conhecimentos que “não auxiliam diretamente o docente a ensinar, mas o informam a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação em geral” (GAUTHIER, 1998, p. 07). São informações específicas sobre o objeto de sua atividade profissional, tais como noções sobre a escola (sua estrutura administrativa, pedagógica, política), a evolução da educação na sociedade, o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem, entre outras. Trata-se de saberes produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação que encontram no ensino e nos docentes objetos de estudo. (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA, UAB/UECE, p. 61)

Para compreendermos como estão distribuídas estas disciplinas nos três núcleos supracitados, observaremos o quadro a seguir:

**Quadro 4 - Disciplinas do Curso de Graduação em Pedagogia à distância UECE/UAB divididas por núcleo.**

Núcleo Contextual (Fundamentos)	Núcleo Estrutural (Conteúdos específico)	Núcleo Integrador (PPP, ACC)
------------------------------------	---	---------------------------------

Introdução à Educação a distância 68h/a	Aquisição da linguagem (alfabetização) 68h/a	Pesquisa e Prática. Pedagógica I: metodologia do trabalho científico 68h/a
Sociologia da Educação 68h/a	Fundamentos da Educação Infantil 68h/a	Pesquisa e Prática Pedagógica II: enfoques da pesquisa em educação 68h/a
Filosofia da Educação 68h/a	Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 68h/a	Pesquisa e Prática. Pedagógica III: Pesquisa Coletiva 68h/a
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica 68h/a	Língua Portuguesa II no Ensino Fundamental 68h/a	Pesquisa e Prática pedagógica IV: Projeto de Estágio 68h/a
História da Educação 68h/a	Matemática I no Ensino Fundamental 68h/a	Pesquisa e Prática pedagógica V: Estágio Supervisionado na Educação Infantil 204h/a
História da Educação Brasileira 68h/a	Matemática II no Ensino Fundamental 68h/a	Pesquisa e Prática Pedagógica VI: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental 204h/a
Psicologia do Desenvolvimento Infantil 68h/a	Saberes e Práticas da Educação Infantil I: Lógica Matemática 68h/a	Pesquisa e Prática pedagógica VII: Sistematização do TCC (reflexão sobre o estágio supervisionado na forma de memorial) 68h/a
Psicologia da aprendizagem 68h/a	Saberes e Práticas da Educação Infantil II: Linguagens e Códigos 68h/a	Pesquisa e Prática pedagógica VIII: Socialização do TCC (memorial) 34h/a
<b>Didática Geral 68h/a</b>	Saberes e Práticas da Educação Infantil III: Identidade, Sociedade e Cultura 68h/a	Atividades Curriculares
Política, Planejamento e Gestão educacional 68h/a	Saberes e Práticas da Educação Infantil IV: Vida e Natureza 68h/a	
Cultura, Educação e Diversidade 68h/a	Ciências Naturais no Ensino Fundamental 68h/a	
Introdução à Arte-Educação 68h/a	Ciências Naturais II no Ensino Fundamental 68h/a	
<b>Avaliação Educacional 68h/a</b>	História I no Ensino Fundamental 68h/a	
	História II no Ensino Fundamental 68h/a	

	Geografia I no Ensino Fundamental 68h/a Geografia II no Ensino Fundamental 68h/a Corpo e Movimento I: Recreação, jogos e brincadeiras 68h/a Corpo e Movimento II: Educação Física 68h/a LIBRAS 68h/a EJA 68h/a Educação Especial 68h/a	Complementares- ACC
--	--	---------------------

Fonte: Adaptado do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância UAB/UECE (2012)

Entretanto, cabe-nos o questionamento: se objetivamos cartografar a formação, os saberes e práticas a partir da compreensão de como se constituiu a formação destes docentes em avaliação do ensino e aprendizagem, podemos nos questionar qual o sentido das disciplinas de Didática e Avaliação da Aprendizagem adentrarem a pesquisa? Para respondermos, vamos fazer o mesmo exercício que fizemos anteriormente quando explanamos o que vinha a ser o Rizoma da botânica e a Cartografia como termo oriundo da Geografia, compreender, portanto, a inclusão das disciplinas de Didática e Avaliação Educacional nesta pesquisa.

Didática significa arte de transmitir conhecimentos ou técnica de ensinar, é também parte da pedagogia que aborda sobre os princípios científicos que norteiam a atividade educativa, deste modo, torna-se base da formação docente a concepção de didática, não somente para a sua prática, mas também em suas ações avaliativas e de planejamento.

A escolha por uma postura cartográfica nos permite observar os processos que estão incutidos desde a escolha do que se pretende pesquisar e as ramificações que encontramos no percurso. O foco não está somente em atingir o que se propõe nos objetivos da pesquisa, mas também observar os arredores, compreender as decisões adotadas e as possíveis consequências dessas escolhas. Cartografar a formação, saberes e práticas no tocante a avaliação do ensino e aprendizagem nos permite identificar como estes docentes observam sua própria trajetória para tornarem-se professores, possibilitando também identificarmos como estes docentes se inseriram em uma modalidade ofertada à distância. Portanto, o quadro a seguir nos revela as ementas das disciplinas de Didática Geral e

Avaliação Educacional do curso de Pedagogia da UECE/UAB que compõem a presente pesquisa:

**Quadro 5 - Ementário e bibliografia das Disciplinas de Avaliação Educacional, Didática e Formação e Identidade do Pedagogo do Curso de Graduação em Pedagogia à distância UECE/UAB**

Disciplinas Pesquisadas	Ementa e bibliografia
<b>DIDÁTICA GERAL</b>	<p><b>Ementa:</b> A fundamentação teórica e os instrumentais básicos necessários à reflexão e à construção de uma prática docente crítica e comprometida com o processo de democratização do saber escolar e da própria sociedade. A construção da unidade: objetivos – conteúdos - métodos enquanto eixo das tarefas docentes de planejamento, direção e avaliação do processo ensino - aprendizagem.</p> <p><b>Bibliografia Básica</b>  ALMEIDA. Ana Maria Bezerra de. SOARES. José Rômulo. SALES. Josete de Oliveira Castelo Branco. BRAGA. Maria Margarete Sampaio de Carvalho. CAVALCANTE. Maria Marina Dias. LIMA. Maria Socorro Lucena. <b>Didática Geral.</b> Fortaleza, RDS, 2009.</p> <p><b>Complementar</b>  ALVES, Nilda. (org.) Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1993.  ANDRÉ, Marli E. D.. O papel mediador da pesquisa no ensino da Didática. IN: Alternativas do ensino da Didática. São Paulo: Papirus 1996.  BRANDÃO, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. São Paulo: Cortez, 2001.  CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 1999.  CANDAUI, Vera Maria (org.) A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1998.  FREIRE, Madalena (org.) Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo, Espaço pedagógico.  GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.  IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.  LIBÂNIO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar _____. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.  MOYSES, Lúcia. O desafio de saber ensinar. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.  NÓVOA, António (org.) O professor e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.  PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor</p>

	<p>Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002</p> <p>RUSSO, M. Angélica. Didática: uma proposta reflexiva. Ceará: Ed. Premius, 2001.</p> <p>SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Lisboa: D. Quixote, 1993.</p> <p>SOARES, Suelly Galli. Arquitetura da Identidade sobre Educação, Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2000.</p>
<p style="text-align: center;"><b>AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b></p>	<p><b>Ementa:</b> Atuais desafios da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Referenciais de avaliação da aprendizagem como ação educativa dialógica, formativa, mediadora, qualitativa e emancipatória, em oposição às concepções de avaliação quantitativa, classificatória e excludente. O erro como parte do ato de aprender. Estratégias e técnicas de avaliação para a aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.</p> <p><b>Bibliografia:</b> DEMO, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Corez: Autores Associados, 1991.</p> <p>LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.</p> <p>SAUL, A.. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>SILVA, J.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.(Org.). Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.</p>

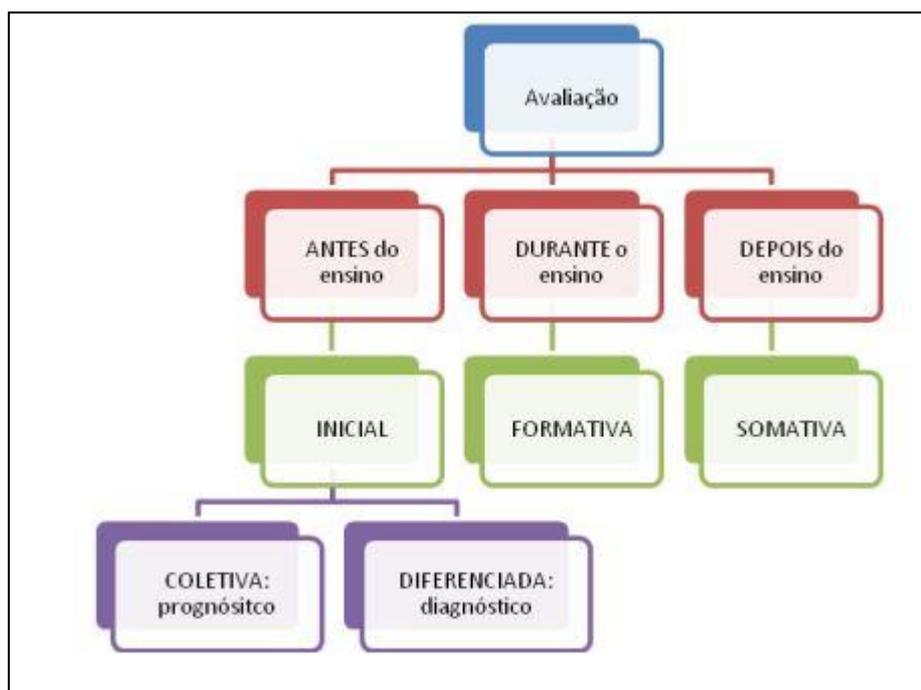
Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância UAB/UECE (2012)

Este primeiro momento, elaborado com apoio nas análises do projeto pedagógico do curso pesquisado, especificamente no ementário e bibliografia utilizada, instigou-me a compreender que concepções avaliativas destinadas aos aspectos da aprendizagem foram descritas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia? Como que estes aspectos avaliativos são trabalhados desde ao conteúdo descrito no PPC bem como os materiais didáticos dos módulos e suas atividades sugeridas, os achados para estes questionamentos serão abordados no próximo tópico.

A sistemática de avaliação apresentada no PPC do curso em seu contexto maior, revela que as ações avaliativas são realizadas em quatro momentos, o primeiro partindo do acompanhamento do percurso de estudo do aluno em diálogos e entrevistas com os Tutores, em seguida com a produção de trabalhos escritos que possibilite uma síntese dos conhecimentos trabalhados, um terceiro momento com a apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizadas semestralmente em seminários temáticos integradores e por fim com avaliações escritas presenciais.

Ao abordar sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes, o projeto político pedagógico revela que o curso em pauta assume funções diagnóstica, formativa e somativa, modelo proposto por Scriven conforme observamos no exposto anteriormente no capítulo 2. Em cada disciplina ofertada, é possível a utilização de diversificados instrumentos avaliativos tais como trabalhos, atividades de campo, provas, dentre outros. Representando como uma proposta de momentos e tipos de avaliação, o PPC de 2012 e de 2016 apresentam o que podemos observar no Figura 4.

**Figura 4 – Tipos e momentos de avaliação da Aprendizagem**



Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância UAB/UECE (2012)

No PPC estudado, a avaliação é considerada como elemento essencial para acompanhamento contínuo das aprendizagens, afirmando que não se deve avaliar apenas no final do processo de ensino e aprendizagem, mas sim em momentos distintos e com objetivos diversificados. Sobre esta ação avaliativa, no referido documento, destacamos:

A avaliação ocorre sistematicamente durante todo o processo de aprendizagem e ensino. Na visão transformadora, ao avaliar, professores e Tutores diagnosticam, identificam avanços e dificuldades dos alunos e propõem intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem os avanços. Assim, o processo de avaliação da aprendizagem reconhece que o aluno é o sujeito construtor de conhecimentos e que é importante respeitar os seus diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, além de dar especial atenção à sua autoestima. (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA, p. 24)

Portanto, por ser um curso ofertado na modalidade a distância, a tessitura do projeto demonstra experimentar métodos de trabalho que viabilizam um processo de autonomia e compreende que avaliar nesta modalidade de ensino requer uma atenção

específica. O PPC analisado, também se apresenta como um documento que está de acordo ao que está posto nos referenciais de qualidade para a educação a distância que ao abordar sobre os principais tópicos que devem constar em um projeto político pedagógico, revela:

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2017)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em relação aos aspectos avaliativos, o documento determina que o curso de pedagogia, no item c) contido no Art. 6º, constituir-se-á de observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. Sobre avaliação especificamente ligada a aprendizagem, o item “III” pertencente ao Art. 8 determina que nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. O documento em si não apresenta elementos estritamente relacionados a avaliação entretanto aborda sobre os processos de ensino e de aprendizagem em que a avaliação torna-se um fator preponderante.

Outro ponto destacado no PPC é que o processo avaliativo é acompanhado por dois sujeitos distintos na esfera da modalidade a distância, o professor formador e o tutor (distância e presencial), sobre estas categorias o projeto político pedagógico delimita:

- O **Professor Formador** trabalha diretamente com os alunos e Tutores auxiliando-os nas atividades de rotina, disponibilizando o feedback sobre o desenvolvimento do curso, buscando proporcionar a reflexão em equipe sobre os processos pedagógicos e administrativos, e com isso, viabilizar novas estratégias de ensino-aprendizagem.
- O **Tutor a distância** atua como elo de ligação entre os estudantes e o professor, e entre os estudantes e a instituição. Cumpre o papel de facilitador da

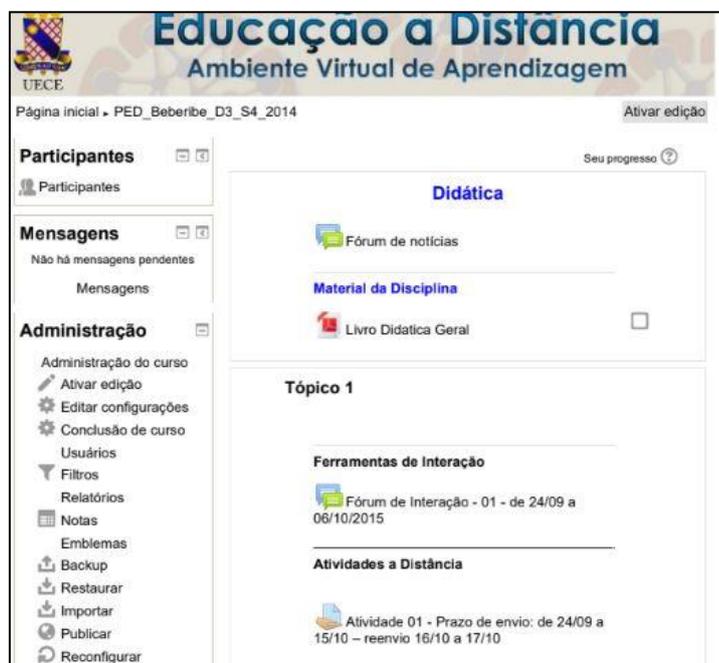
aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes e principalmente estimulando e motivando os alunos.

- O **Tutor presencial** atua como elo entre o estudante, os Professores, os Tutores a distância e a instituição. Cumpre o papel de apoiadores do processo de aprendizagem nos Polos do curso e é responsável pela assistência presencial ao aluno. (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA, UAB/UECE, p. 10 – 11 - 2016)

Vale ressaltar que além destas funções, conforme vimos anteriormente, o curso de Pedagogia está inserido na Secretaria de Apoio as Tecnologias Educacionais (SATE), que é composto por vários outros profissionais de atuação, tais como o Coordenador Geral e adjunto, uma equipe multidisciplinar que atua desde as atividades contábeis até o suporte em formações e em chamadas públicas, o coordenador de suporte ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e junto a este, uma equipe de analistas que atendem as demandas de implantação de disciplinas de todos os cursos a distância e também presencias, uma equipe de diagramação, coordenação de TI (Tecnologia da Informação), um coordenador para cada curso de graduação e especialização e uma equipe de secretários que atendem desde o aluno até o professor, assumindo a gestão de emissão de diárias e passagens dos professores que se deslocam para os polos de apoio presencial.

Entretanto no que concerne a elaboração, planejamento e acompanhamento das avaliações realizadas durante o curso, os professores formadores e tutores se aproximam de forma significativa a esta demanda avaliativa. As avaliações são realizadas a distância e também nos encontros presenciais, dependendo do planejamento de cada disciplina. Abaixo, nas figuras 5 e 6 poderemos observar como as disciplinas de Didática e Avaliação Educacional estão dispostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

**Figura 5 – Disciplina de Didática (Turma 2014) no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle**



Fonte: SATE/UECE/UAB - MOODLE

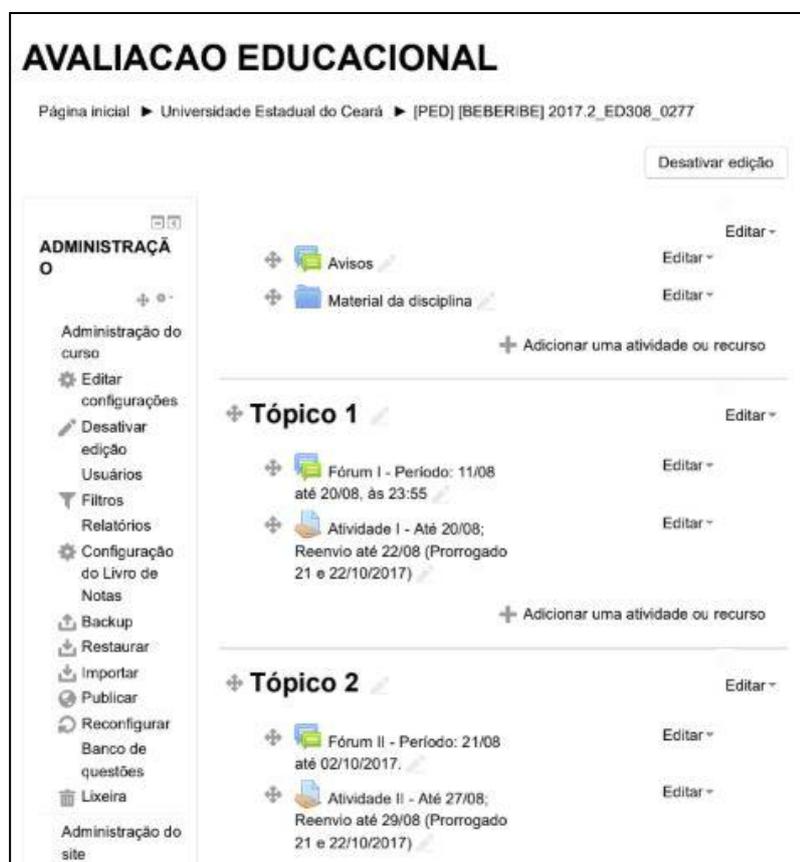
A disciplina de Avaliação Educacional e Didática, seguem o mesmo modelo, pode-se observar em ambos um Fórum de notícias<sup>6</sup> para informes gerais da equipe de (coordenadores, tutores ou secretários) aos alunos, seguido do material da disciplina que geralmente são os módulos produzidos pelos professores conteudistas<sup>7</sup> e diagramado pela equipe de diagramadores e revisores e as ferramentas de interação como fórum e ferramenta tarefa<sup>8</sup>, com o rótulo denominado “atividade” estes planejados pelos professores e tutores a distância e implantados pela equipe de suporte ao ambiente Moodle.

<sup>6</sup> Um espaço importante de discussão e interação entre os participantes. Os Fóruns têm diversos tipos de estrutura e podem incluir a avaliação recíproca de cada mensagem. As mensagens são visualizadas em diversos formatos e podem incluir anexos. Os participantes do fórum têm a opção de receber cópias das novas mensagens via e-mail (assinatura) e os professores, de enviar mensagens ao fórum com cópias via e-mail a todos os participantes. Fonte: <https://moodle.ufsc.br/mod/folder/view.php?id=589259>

<sup>7</sup> É responsável pela produção de módulos/livros para as disciplinas, fruto de iniciativas acadêmicas de pesquisa e produção intelectual, para serem utilizados nos cursos oferecidos pela UECE no Programa da UAB. Fonte: PPC do Curso de Pedagogia a distância da UECE

<sup>8</sup> A ferramenta tarefa é uma atividade em que o princípio básico dela é o envio de arquivo entre professor e aluno, porém existem alguns tipos de tarefas por padrão no Moodle. Assim que o aluno envia um arquivo, toda a interação é realizada professor-aluno, outros alunos veem os exercícios dos colegas.

**Figura 6 – Disciplina de Avaliação Educacional (Turma 2014) no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle**



Fonte: SATE/UECE/UAB - MOODLE

Sobre os aspectos avaliativos contidos nos módulos, a apostila de Didática aborda elementos avaliativos, O módulo possui 10 capítulos e no sumário podemos observar a Avaliação no capítulo 6 que tem como título “O planejamento da ação didática”, o item 5.5 deste mesmo capítulo que trata sobre “A sistemática de avaliação da Aprendizagem”.

No capítulo 7 cujo título “A aula: expressão viva do plano” no item 5.3 relata sobre “Instrumental de Avaliação” e complementa com o capítulo 8 que aborda sobre “A avaliação da aprendizagem” este capítulo, que se aproxima da categoria central deste estudo, descreve a história da avaliação, desde a colonização com o *Ratio Studiorum* que orientava as atividades pedagógicas dos colégios jesuíticos, até as modificações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem em cada tendência pedagógica, em seguida a avaliação também é discutida no capítulo 9 que trata sobre “Concepções e práticas avaliativas no modelo tradicional: refletir para ressignificar” e por fim o capítulo 10 cujo título “O Projeto pedagógico como determinante do modelo de avaliação”.

O livro de Avaliação Educacional da Turma de 2014 possui 4 unidades, a primeira unidade aborda especificamente sobre “Avaliação do ensino-aprendizagem” seguidos de três

subcapítulos, tais como: “A avaliação do contexto das tendências pedagógicas”; “Avaliação da aprendizagem: revendo concepções em busca de alternativas”; “Ressignificando a avaliação do ensino-aprendizagem”. As demais unidades se distribuem abordando os temas sobre avaliação institucional, o Sistema Nacional de Avaliação com foco nas avaliações de larga escala e a regulamentação nos processos avaliativos. A capa e sumário dos dois módulos analisados neste estudo, estão dispostos no Apêndice.

Conforme podemos observar, o conteúdo trabalhado online exige especificidades, o docente que ministra estas ou outras disciplinas precisa não somente ter o domínio do conteúdo, mas também, saber o efetivo funcionamento de cada ferramenta para poder planejar suas atividades no transcorrer das atividades. As aulas na modalidade presencial demonstram que o professor possui mais autonomia na execução de suas propostas avaliativas, na modalidade a distância, o docente se depara a algumas amarras ao que está posto na plataforma. Para tanto, cabe-nos os questionamentos: Os docentes entrevistados na presente pesquisa, possuem formação específica na área de avaliação? E sobre a utilização das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem? Como ingressaram na modalidade a distância? É o que veremos no capítulo 4.

## **4 O DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: OS ACHADOS DE PESQUISA**

O capítulo 4 deste estudo, vem lembrar os questionamentos norteadores que colocamos na introdução, para recordarmos exponho aqui novamente: Quem são estes docentes? Porque e como foram escolhidos? Qual a relevância deste estudo para o curso de Pedagogia UAB/UECE e para a Universidade? São muitas questões e para responde-las decidi seguir o seguinte percurso que apresento a seguir.

Para descobrirmos quem são estes docentes, buscou-se inicialmente no portal da Secretaria de Apoio as Tecnologias Educacionais (SATE) a seleção pública para professores formadores do ano de 2014 para observar neste documento quais foram os critérios de seleção exigidos, além disto, perceber também se no edital é evidenciado as atribuições e/ou referências que tenham relação aos aspectos avaliativos. A partir de então, descrever quais os docentes, o seu perfil e as dificuldades encontradas durante o percurso de entrevistas. Os achados encontrados a partir dos relatos dos docentes, irão nos revelar no decorrer deste capítulo e na conclusão, a relevância que este estudo possui para o Curso de Graduação em Pedagogia à distância da UECE bem como para a Universidade.

### **4.1 ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO PARA DOCENTES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

O vestibular especial para ingresso na Turma 2014 em cursos de licenciatura plena, na modalidade a distância da UECE, teve seu período de inscrição no mês de maio de 2014. Para o Curso de Pedagogia, foram ofertadas o total de 204 vagas distribuídas para os polos de Beberibe, Caucaia – Novo Pabussu, Jaguaribe, Limoeiro do Norte e Quixeramobim. Posteriormente, em junho de 2014, foi lançado o edital nº 37/2014 para o cadastro de reserva de professores formadores para o curso de licenciatura em Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UECE.

O item 1.2 do edital determina que os professores da UECE que sejam efetivos, substitutos ou aposentados, estarão isentos do processo de seleção e terão prioridade na ocupação das vagas. E logo em seguida, o item 2 aborda sobre o perfil e as atribuições para a função de professor formador, os itens referentes ao perfil são:

- 2.1. São considerados como exigências de perfil para professores formadores:
  - a) possuir formação em nível superior no curso que pretende atuar ou graduação em áreas afins;
  - b) possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.);
  - c) possuir conhecimentos de Informática;
  - d) ter experiência com docência no ensino superior de pelo menos 1 (um) ano;

- e) ter formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* ou estar vinculado a programa de pós-graduação *Stricto Sensu* ou ter experiência com docência no ensino superior de pelo menos 3 (três) anos;
- f) ter disponibilidade de deslocamento para municípios do interior do Estado do Ceará, conforme demanda do Curso.

Podemos observar que os critérios estabelecidos para o perfil destes docentes colocam em evidência três características principais que elencamos no decorrer de nossa pesquisa como essenciais para a atuação na Educação a distância, como os itens “b” e “c” que sugerem ao candidato possuir não somente facilidade de acesso a uso de computadores e internet como também os conhecimentos em informática e outra característica relevante atrelada a atuação na modalidade a distância é o que consta no item “f” ao informar que o candidato deverá possuir ter disponibilidade para se deslocar para municípios do Estado do Ceará.

No perfil exigido, o item “d” estabelece que o candidato tenha no mínimo 1 ano de experiência na docência do ensino superior, entretanto não foi encontrada exigências específicas acerca de formações voltadas para a avaliação, mas sim, conforme o item “e” ter formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* ou estar vinculado a programa de pós-graduação *Stricto Sensu*. O tópico seguinte, referente as atribuições, pode-se observar exigências que estejam voltadas para a ação avaliativa, o edital expõe 16 itens, dispomos a seguir os que abordam expressivamente aspectos relacionados a avaliação:

1.2. O professor formador é o responsável pela disciplina do curso, e deve estar à disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e/ou tutores a partir de cronograma estabelecido junto a cada docente. **No que diz respeito à dimensão do acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, são funções do professor formador:**

- b) planejar e definir, com a coordenação e tutores, o cronograma das atividades da disciplina de acordo com o calendário geral do curso;
- e) elaborar e corrigir as avaliações a distância, que deverão ser compostas por pelo menos duas atividades a distância ou auxiliar na correção das mesmas por parte dos tutores, neste caso disponibilizando os gabaritos respectivos;
- f) elaborar e corrigir as atividades presenciais, que deverão ser compostas por pelo menos uma avaliação parcial (NPC) e uma avaliação final (NEF), ou auxiliar na correção das mesmas por parte dos tutores, neste caso disponibilizando os gabaritos respectivos. Para as avaliações presenciais é prevista a realização de segunda chamada;
- g) definir as ações de interação a distância (Fórum, Chat, Diário, etc) no AVA, elaborando as problematizações e auxiliando os tutores no seu funcionamento;
- o) estimular os alunos em momentos de dificuldades para que não desistam do curso;
- p) participar ativamente do processo de avaliação e recuperação de aprendizagem; (Edital nº 37/2014 – UECE/UAB/SATE)

Percebemos que o item 1.2 aborda elementos específicos sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, descreve ações como planejar, definir critérios, estar atento

aos cronogramas, correção das avaliações a distância e presencial, auxiliar as correções realizadas por parte dos tutores, o estímulo em momentos de dificuldade dos discentes, dentre outros. Sabe-se, a partir do que foi discutido no capítulo 2, avaliar está para além dos exames, é um componente da área pedagógica assim como o planejamento e o currículo, sobre as exigências no recrutamento destes profissionais, Masetto (2003) revela:

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para "ensinar aos que não sabem". (pag. 37)

No mesmo edital, o item 3 que aborda sobre o vínculo institucional, esclarece que os professores formadores selecionados, não terão nenhum vínculo empregatício com a Universidade Estadual do Ceará ou com o Governo Federal, o vínculo é feito com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior- CAPES/MEC e o pagamento é depositado em conta específica aberta pela CAPES.

O processo seletivo possui três fases, análise de currículo, entrevista e curso de formação. A análise de currículo corresponde a verificação de documentos que comprovem os itens referentes ao perfil exigido que colocamos anteriormente, a entrevista é realizada por cada coordenação de curso em data e horário preestabelecidos e a formação corresponde a um curso de formação em EaD com carga horária de 30 horas, a não participação do curso ou reprovação implica na desclassificação automática do candidato.

O curso de formação como elemento constituinte do edital se revela como uma iniciativa positiva no ingresso deste docente na modalidade a distância, pois a formação aborda temas iniciais como as formas de acesso a plataforma, os perfis de usuários tais como coordenador, tutores, professores, secretários e estudantes e apresenta as principais ferramentas e recursos para o desenvolvimento de atividades ou avaliações no ambiente virtual de aprendizagem.

Deste modo, conhecemos os principais critérios de seleção dos docentes que irão atuar como professores formadores na modalidade a distância e chegamos, portanto, aos 10 sujeitos elencados para participar do presente escrito. Conforme apresentamos no decorrer deste estudo, esta pesquisa se configura como um estudo de caso único, realizado no curso de Graduação a distância em Pedagogia da UECE, na Turma de 2014, especificamente nas disciplinas de Didática e Avaliação Educacional. Relembrando o que mencionamos em nosso primeiro capítulo, sobre os aspectos metodológicos, este tipo de pesquisa busca nas particularidades e na complexidade de um caso singular, a compreensão do que acontece em

circunstâncias específicas, as entrevistas realizadas nos permitiram obter uma significativa quantidade de informações sobre o caso escolhido, apresentamos no tópico a seguir o perfil destes docentes.

#### 4.2 O PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Chegar a estes 10 docentes não foi tarefa fácil, primeiro realizei contato com a coordenação, que me autorizou pegar a lista dos nomes dos professores, após esta coleta, solicitei a secretária do curso os contatos de endereço de e-mail e telefones. Ao receber a lista, 1 dos docentes não possuía nenhum registro de contato. Com os nomes completos em mãos, a primeira medida após receber a listagem, foi acessar os dados contidos no Currículo Lattes.

Partindo deste contexto temos uma quantidade de 5 docentes que ministraram a disciplina de Didática e outros 5 a disciplina de Avaliação Educacional na turma 2014, totalizando 10 professores. Ao iniciarmos os contatos através de ligações e *e-mails*, 9 docentes se mostraram favoráveis para participar da pesquisa, apenas 1 sujeito tinha o número de telefone inválido e sem retorno de *e-mail*, mesmo assim busquei as redes sociais como exemplo do *Facebook*<sup>9</sup> e não obtive respostas.

Dos 9 professores, devido a escassez de tempo dos sujeitos, necessitou-se de várias tentativas de contato para efetivarmos a marcação da data da entrevista, alguns desmarcaram por motivos de saúde, outros por estarem fechando diários ou planejando a semana pedagógica do ano letivo de 2019, devido a estes percalços, 8 entrevistas foram realizadas dentre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2018, conforme apresento na sequência na tabela 6. Um dos sujeitos, mesmo inicialmente mostrando-se favorável a conceder-nos uma entrevista, após 11 remarcações e algumas mensagens e e-mails sem resposta, decidi ao final de dezembro manter as 8 entrevistas realizadas, devido o tempo para realizar as transcrições e a análise dos dados. Portanto, nossa coleta de dados realizou-se com um total de 8 docentes.

---

<sup>9</sup>Facebook é uma rede social lançada em 2004. O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes da Universidade Harvard. Este termo é composto por face (que significa cara em português) e book (que significa livro), o que indica que a tradução literal de facebook pode ser "livro de caras". Fonte: <https://www.significados.com.br>

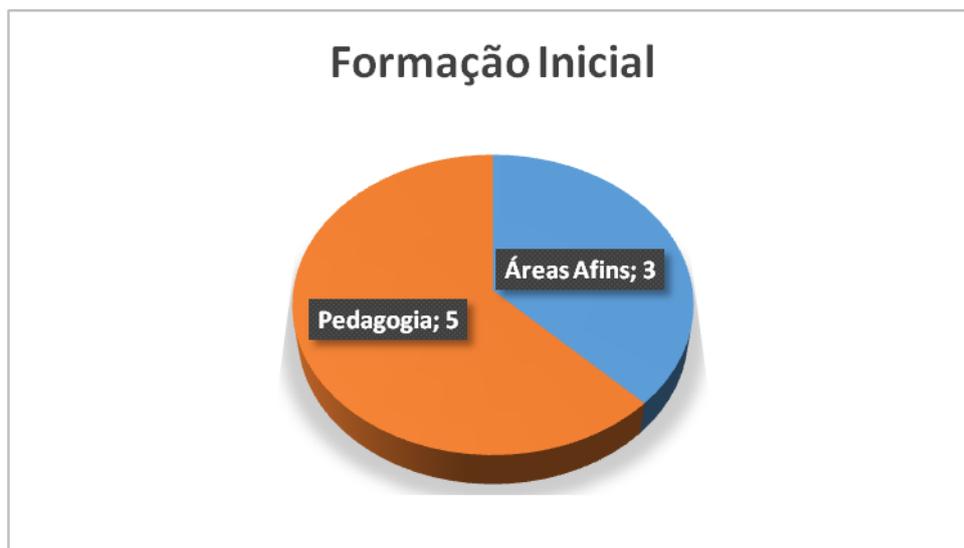
**Tabela 6 – Lista de sujeitos e data da realização da entrevista**

<b>Professor</b>	<b>Data de realização da entrevista</b>
<b>DISCILINA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b>	
<b>Professor A1</b>	13 de Outubro de 2018
<b>Professor A2</b>	22 de Outubro de 2018
<b>Professor A3</b>	08 de Novembro de 2018
<b>Professor A4</b>	29 de Novembro de 2018
<b>DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL</b>	
<b>Professor D1</b>	22 de Outubro de 2018
<b>Professor D2</b>	21 de Novembro de 2018
<b>Professor D3</b>	30 de Novembro de 2018
<b>Professor D4</b>	03 de Dezembro de 2018

Fonte: Elaborado pela autora

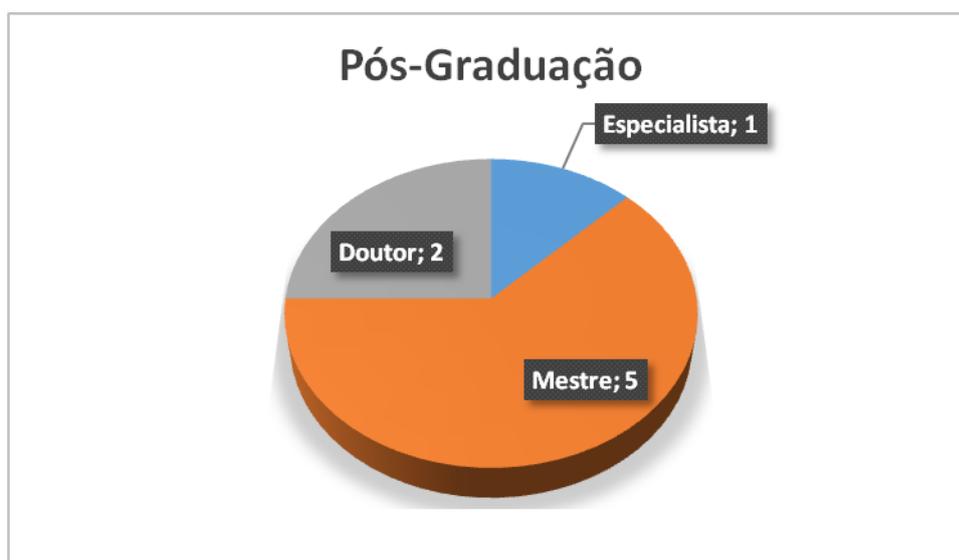
Conforme exposto na tabela 6, mantemos em sigilo os dados relativos as identidades dos docentes entrevistados, cada professor segue uma sequência com a letra inicial da disciplina que ministrou, “A” para disciplina de Avaliação Educacional e “D” para didática seguido de numeral 1 a 4 para distinção dos sujeitos. As entrevistas foram gravadas em áudio e obtivemos um total de mais de 8 horas de áudio. Cada entrevista foi transcrita, com a colaboração dos bolsistas de iniciação científica do grupo de pesquisa que integro, ao todo obtivemos 144 páginas de transcrição.

No roteiro de entrevista, solicitamos aos entrevistados algumas informações básicas que nos permitiu elaborar os gráficos a seguir, traçando um perfil dos docentes que compuseram a presente pesquisa. O Gráfico 3 corresponde sobre a formação inicial, se o mesmo possui graduação na área da educação ou em áreas afins, o resultado que obtivemos foi:

**Gráfico 3 – Formação em Pedagogia ou áreas afins**

Fonte: Elaborado pela autora

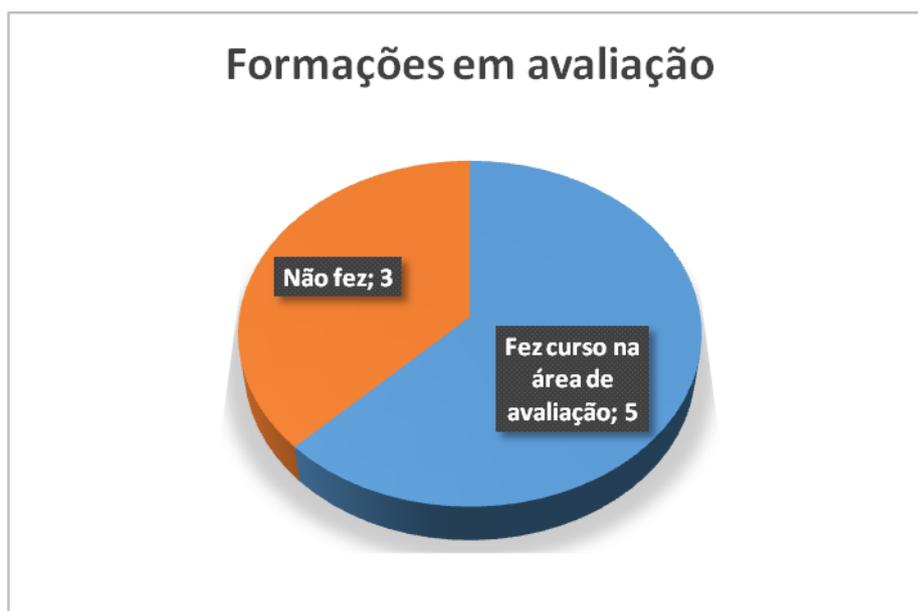
A Formação inicial dos sujeitos, em maior quantidade foi no curso de Pedagogia, para as áreas afins 3 relataram não ter feito graduação na área de educação, os cursos descritos pelos 3 docentes foram: Dois cursaram Ciências Sociais e 1 cursou História, divergente das exigências contidas no edital. Apesar de alguns currículos lattes apresentarem suas mais recentes atualizações com datas de 2013 por exemplo, algumas informações foram coletadas presencialmente no momento da entrevista, ou seja, no tocante a pós-graduação todos relataram terem feito (Stricto ou Latu senso) algum curso voltado para a área de educação. Sobre a quantidade de Especialistas, Mestres ou Doutores, temos o seguinte perfil:

**Gráfico 4 – Quantidade de especialistas, mestre e doutores**

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 4 demonstra uma quantidade superior de docentes com mestrado atuando na Turma 2014. Do quantitativo total, 3 docentes são do sexo masculino e 5 do sexo feminino, destes 8 sujeitos apenas 1 revelou possuir mestrado na área de concentração em Avaliação, dos demais 3 relataram nunca ter feito alguma formação nessa área, e 5 revelaram terem feito formações extras ou de extensão, que tivessem relação com a temática de avaliação, conforme veremos no gráfico a seguir:

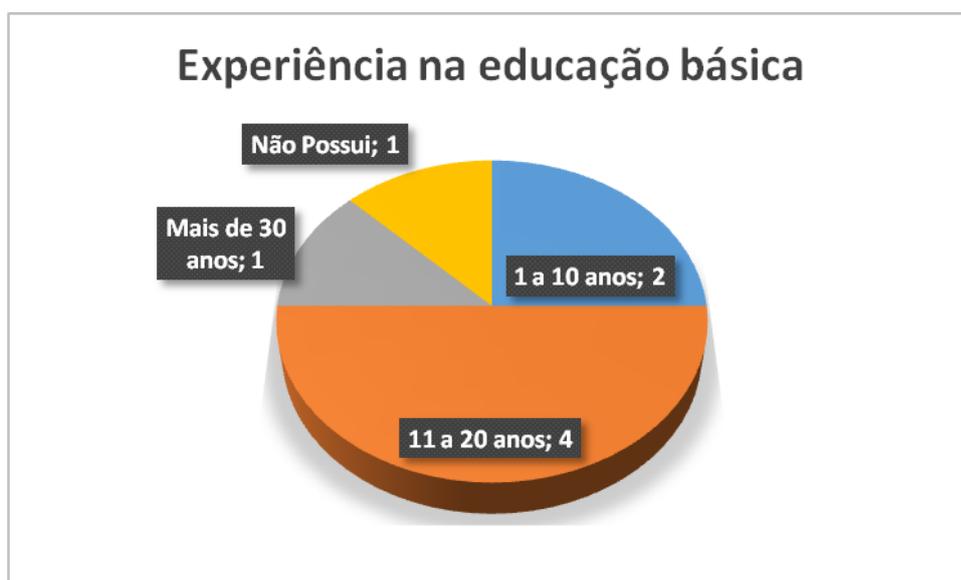
**Gráfico 5 – Formações em avaliação**



Fonte: Elaborado pela autora

Outros tópicos investigados foram o tempo de experiência na educação básica e no ensino superior, sobre o tempo de experiência na educação básica apenas um docente relatou nunca ter trabalhado, os demais descreveram, em sua maioria, possuir entre 11 a 20 anos de experiência. Em relação ao tempo de experiência no ensino superior, também obtivemos a mesma quantidade de docentes com atuação entre 11 a 20 anos. Estas informações podem ser observadas nos gráficos 6 e 7 a seguir:

**Gráfico 6 – Tempo de Experiência na Educação Básica**



Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 7 – Tempo de Experiência no Ensino Superior**



Fonte: Elaborado pela autora

Outro assunto abordado foi o tempo de atuação como docente na modalidade a distância, a maior parte dos entrevistados possui entre 1 a 5 anos de experiência, conforme podemos observar no gráfico 8. Sobre o vínculo com a instituição, vimos anteriormente que ao ingressar como professor formador, o vínculo empregatício não é com a Universidade, mas sim com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior- CAPES/MEC através do pagamento de bolsas. Mesmo assim, questionamos se os docentes entrevistados tinham algum vínculo com a Universidade ou se eram exclusivamente bolsistas, metade dos

docentes (4) responderam ser professores efetivos da Universidade Estadual do Ceará e a outra metade bolsista.

**Gráfico 8 – Tempo de Experiência como docente na modalidade a distância**



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos o currículo lattes, identificamos insuficientes registros sobre participações em formações voltadas para as às áreas das disciplinas que eles ministraram. Entretanto durante as entrevistas foi possível preencher algumas lacunas e adentrar em um campo permeado de histórias, lembranças, dificuldades, decepções e conquistas, vivenciados por estes 8 docentes nos anos de atuação como professores, seja na modalidade presencial ou a distância. Os tópicos a seguir: Formação inicial e continuada; Os Saberes; As práticas avaliativas; A avaliação na formação dos docentes e licenciandos e por fim a EaD como modalidade de ensino, foi a forma que encontrei de abordar por categorias os temas centrais desta pesquisa através da trajetória destes 8 professores, vamos conhece-los e sabermos o que eles têm a nos dizer a partir do tópico seguinte.

#### 4.3 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS: AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO

Seguindo o nosso roteiro de entrevista, disponível na íntegra nos apêndices desta pesquisa, o primeiro tópico tem como pauta a formação inicial e continuada, com foco em formações ou disciplinas voltadas para a área de avaliação do ensino e aprendizagem ou em práticas avaliativas para sua atuação na modalidade a distância. Os docentes entrevistados

possuem experiências em ambas modalidades (presencial e a distância) e em nossa entrevista por pauta, foi possível conversarmos sobre estes dois espaços. Inicialmente pode-se dizer que a formação inicial dos docentes entrevistados ocorreu significativamente entre as décadas de 80 e 90. Alguns professores, inclusive, disseram ter feito parte do Ensino Normal Primário, sobre este período, Vicentini e Liglui (2009) esclarecem:

Quando da promulgação da Lei n. 5.692, de 1971, o antigo ensino primário e o ginásio foram reunidos e passaram a constituir o ensino de primeiro grau de oito anos. Previu-se, ainda, a reorganização da segunda fase do ensino médio, ou colegial, de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Isso implicou a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar que ainda existia como alternativa para formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal (que passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério), aos demais cursos de nível médio, em termos da sua estrutura de ensino. (p.49)

Um dos sujeitos relata sobre esta fase vivenciada, recorda sobre as diferenças que percebia entre o ensino formal e as disciplinas que cursou durante o ensino superior, vejamos:

Assim, como eu tinha o normal, né, eu passei muito nova e fiz o normal. Fui morar na Bahia mas eu tinha muita vontade de estudar e ser professora, toda vida eu gostei, então eu me formei. Comecei em Mossoró e acho que fiz mais ou menos 2 anos aí meu marido foi transferido aqui pra Fortaleza, eu vim e acho que ainda fiz 3 meses na Unifor e consegui aqui na Uece. Mas assim, terminei o curso de Pedagogia na Uece, pra mim foi um aprendizado muito grande, porque o normal é bem diferente, as disciplinas da graduação é bem diferente do curso normal, porque o normal é um curso mais light é um curso assim... É que a gente tinha o normal que se você fizesse o normal podia ser professora. Não existia aquela lei LDB que já exigia uma graduação licenciatura plena do professor. E você hoje para ser professor do município, qualquer professor, tem que ter licenciatura. (PROFESSOR A2, UECE/UAB, 2018)

Ao perguntar sobre a formação inicial, questionamos os entrevistados sobre as disciplinas que cursaram, se indicavam conteúdos sobre aspectos avaliativos. No Gráfico 1, referente a formação inicial em pedagogia ou áreas afins, 3 docentes responderam não possuir sua formação inicial na área de Pedagogia, mas sim em outras licenciaturas e responderam que em seus cursos os temas sobre avaliação foram quase nulos. Os 5 docentes da área de pedagogia revelam que a avaliação aparece em suas formações ou em temas pontuais ou quase nulos, notemos a seguir:

Não havia disciplinas efetivamente preocupadas com a questão da gestão da sala de aula, da gestão escolar, do agir pedagógico, todas elas acabavam discutindo a sociedade, questões filosóficas de uma forma bem ampla e genérica [...] basicamente, a disciplina se restringiu ao estudo desse texto, quanto mais entramos em planejamento, eu acho que a professora não deu uma única aula sobre avaliação escolar, se deu eu não me lembro, ou se entregou material. O que nós vimos em

avaliação foi o que Libâneo criticava ou apontava em cada uma daquelas tendências naquele texto e só, absolutamente só. (PROFESSOR A4, UECE/UAB, 2018)

O mesmo sujeito, relatou que ao entrar no curso de pedagogia tinha vontade de descobrir uma didática em que fosse possível ensinar tudo a todos, se demonstrou grato ao curso devido o viés crítico e por ter mostrado ao sujeito qual é o lugar da educação no atual contexto, entretanto no decorrer da entrevista, o entrevistado ressaltou que deveria existir mais conteúdos práticos e técnicos aliados a reflexão e a crítica social:

Eu só quero deixar bem claro que acredito que eu fui de uma geração de pedagogos que viveu esse dilema entre formação técnica ou formação política [...] Então, não sei como a gente vai chegar nessa fusão em que esse compromisso, pretendo compromisso político em que há uma educação de qualidade, que junte a uma captação ou a uma formação prática, que nos torne capacitados para de fato parar e dar o suporte que o aluno precisa muito, quando é que vai haver esse casamento, eu ainda não vi esse casamento, não quero o retorno do tecnicismo, eu quero que essa duas formações se casem e se amparem e se complementem uma com as outras. (PROFESSOR A4, UECE/UAB, 2018)

Outro ponto investigado na entrevista foi a formação continuada destes sujeitos, se nestas formações (especialização, mestrado ou doutorado) foram trabalhados aspectos avaliativos, e sobre este tópico em específico mostrou-se que tanto sobre o conteúdo referente a avaliação ou para atuação na modalidade a distância, foram formações que os próprios docentes pesquisaram em outras fontes ou buscaram cursos extras para poderem se aproximar do conteúdo desejado.

Toda a minha opção como professora da área específica de história foi ligada ao ensino, então muito mais por minha conta eu busquei acesso aos teóricos que trabalham avaliação. No meu curso foi somente na disciplina de didática, em nenhuma outra, embora nenhuma outra disciplina fosse um curso de licenciatura, mas pouco se fazia relação ou nenhuma relação entre que estava vindo em Brasil 1-Brasil 2, teoria-teoria 2 , contemporânea 1-contemporânea 2 ,nunca pelo menos no período que eu fiz o curso nunca se fez uma reflexão sobre a licenciatura a escola e muito menos sobre o papel da avaliação. (PROFESSOR D3, UECE/UAB, 2018)

Pode-se observar o mesmo cenário quando abordamos sobre formações voltadas para a sua atuação na modalidade a distância, o professor A3, lembra que a única formação que teve quando foi professor na turma de 2014, foi a formação realizada no período da seleção e que não se recorda de alguma outra formação ofertada principalmente para as áreas específicas de avaliação do ensino e aprendizagem. Sobre este assunto outro docente revela:

A gente tem um curso de formação mais é pra aprender a mexer na plataforma , mas assim a questão da didática a questão das avaliações dos planejamentos você vai aprendendo com o curso, você mesma sozinha vai aprendendo com as suas dificuldade mas eu acho que a gente precisaria mas assim um curso de formação mais ligado a educação a distância . Preparar os professores, quando eu chego lá num polo e a realidade é totalmente diferente do que eu esperava. (PROFESSOR D2, UECE/UAB, 2018)

Os docentes também revelaram que sentem falta de formações não somente na modalidade a distância, mas também nos cursos presenciais:

Não é só na modalidade a distância não, presencial também precisa ter uma formação mais voltada para avaliação, para o professor que está atuando, por que o que acontece, porque como nós não temos ele aí aquele professor acaba repetindo aquela avaliação que ele sofreu, dizendo assim, na formação dele, sem nem muitas vezes questionar-se, essa avaliação está sendo positivas? se tá cumprindo o papel ou se não tá? ele acha que só aplicar as provas e registrar, aplicar avaliações e registrar nota tá fazendo papel de avaliador, mas não é, não é, enquanto a avaliação não da melhorias no ensino e aprendizagem ela é totalmente, vamos pensar, essa avaliação centrada na nota, que o aluno faz de tudo pra tirar essa nota e por isso que a pesca tá aí né, por que o que interessa é tirar a nota não é o conteúdo. (PROFESSOR D4, UECE/UAB, 2018)

O mesmo docente, PROFESSOR D4 ao ser questionado se ele teria alguma ideia de formação para a superação dessas dificuldades, relata que poderiam existir cursos específicos sobre a importância da avaliação e outros teóricos e que este curso poderia ser formação de médio prazo e processual, realizada por módulos e com um encontro por mês, no período de 1 ano.

Gauthier (1998, p.135) ao dialogar sobre a natureza da pedagogia, afirma que a Didática e a Pedagogia são dois enfoques complementares que, na análise do processo de ensino-aprendizagem, procuram produzir saberes para compreender as práticas de ensino e de aprendizagem. Sobre o tópico de saberes, tínhamos duas pautas, uma que o entrevistado deveria relatar sobre quais os saberes necessários para o exercício do trabalho docente e a outra sobre os saberes para avaliar os discentes em específico na modalidade a distância. Inicialmente destaco a fala de um dos sujeitos que se percebe perdido quanto a real formação do pedagogo se já em cursos presenciais ou a distância:

Na realidade eu acho que o curso de Pedagogia ele está perdido, perdido no sentido que nós não sabemos o que estamos formando, não sabemos, não temos onde, por mais que a gente tenha tentado reformular, o tanto que fui muito ausente nesse processo de reformulação no nosso projeto pedagógico, até no nosso currículo também continua lá a mesma coisa, a gente tá formando o que mesmo? A gente tá formando pedagogo que é um pesquisador em educação, que vai ser um gestor ou a gente tá formando professor pra séries iniciais do ensino fundamental? Primeiro a gente tem que saber o que estamos formando, por que a gente não tá formando nem uma coisa nem outra pra defender o tal de saberes é um pouco de tudo e muito de nada, é essa a situação. (PROFESSOR D4, UECE/UAB, 2018)

A inquietação do docente acima pode ser compreendida ao longo dos percursos históricos educacionais do nosso país, entretanto apresenta-se de forma distinta ao exposto da DCN do curso. Vicentini e Luglui (2009), ao delinear a história da profissão docente no

Brasil, revelam que na década de 70 no período da criação para uma Habilitação específica para o magistério, que implicou na extinção do ensino normal primário que expomos anteriormente, a implementação deste novo segundo grau profissionalizante ocorreu de forma descentralizada, a saber:

É preciso lembrar que cada estado do país possuía uma organização diferenciada para a formação de professores, com um número maior ou menor de professores leigos, regentes de ensino e normalistas em seus sistemas de ensino. Em razão disso, a implementação do Curso de Magistério não foi imediata e tampouco se processou nas mesmas condições em todas as regiões brasileiras, o que tornou necessário prever, na lei, as variações possíveis em termos da preparação para que todos pudessem ajustar-se às normas legais. Desse modo, estabeleceram-se várias modalidades de estudo aceitável para o exercício docente no primeiro grau, sendo a escolarização mínima requerida a Habilitação Específica para o Magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau) que permitia ensinar de 1º a 4º séries. Também poderiam lecionar da 1ª até a 8ª séries professores que possuíssem habilitação específica obtida em curso de grau superior. (p.50)

Até a promulgação da Lei 9394/96 o sistema de uma formação específica para o exercício docente não era exigência e os cursos ofertados não seguiam padrões ou currículos específicos para o docente atuar na educação básica ou como técnico educacional. A inquietação do PROFESSOR D4 sugere que o curso de pedagogia até hoje necessita de reformulações no tocante ao perfil profissional que se deseja formar ao final do curso, bem como as definições dos aspectos técnicos, teóricos e práticos que este profissional deve possuir.

Outro achado relevante se revela na fala dos sujeitos que ao serem questionados sobre saberes docentes, seja para a sua atuação enquanto professor ou para a sua prática avaliativa, lembram dos escritos de Paulo Freire como referência, conforme veremos nos relatos a seguir:

Eu sempre gostei muito da questão de Paulo Freire por que você acaba relendo, você le antes de entrar na faculdade, le depois que entra, le depois que sai, é como o chaves vai sempre dando um novo motivo pra você dar um sorriso e um novo significado dentro da questão avaliação. (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

Paulo Freire e querendo ou não você utiliza isso, questão da afetividade porque você tem que ter esse lado afetivo também (PROFESSOR A3, UECE/UAB, 2018)

A perspectiva “freiriana”, né, Paulo Freire principalmente busca utilizar o livro Pedagogia da Autonomia, que é um livro embora seja pequeno, porém ele é muito nas colocações abre praticamente perspectivas. Que no caso é característica da Educação a Distância a autonomia é quase digamos que é um princípio. Então Paulo Freire utilizo muito (PROFESSOR D3, UECE/UAB, 2018)

Todos, professor de matemática, de física, de química teriam que ter um curso, certo? Um curso de 120h, voltados para a pedagogia freiriana. Porque? Porque você vê em Paulo Freire, né? A questão do diálogo, a questão do respeito ao saber, né? A

cultura de cada um, então isso a democracia, a relação entre professor e aluno, autoridade, mas não autoritarismo. Então, são várias questões do universo “freireano” que são imprescindíveis (PROFESSOR A1, UECE/UAB, 2018)

2 docentes complementam e associam saberes docentes para a prática avaliativa a expressões de “empatia” e “humildade” também partindo dos conceitos que, segundo o relato dos entrevistados, surgem de uma concepção democrática da educação.

Eu acho que a primeira coisa que a gente tem que ter é a empatia, empatia é o principal, por que uma das questões que eu debato muito com os meus pares, é de onde é o lugar que eu venho para julgar o lugar do outro, se eu sou o termômetro do mundo ou se eu quero me colocar no lugar do outro para entender. (...) então acho que o que a gente precisa para entender, para avaliar na modalidade EaD, é se colocar no lugar de quem está recebendo aquele conhecimento. (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

Eu acho que um grande saber é a questão da humildade. O professor tem que ser humilde, ele tem que ser uma pessoa assim tem que ser criativo, ele tem que ser motivado, e tem tantos saberes... ele tem que ser muito inteligente, ser muito criativo, inteligente que eu digo é pra saber usar sua inteligência na sala de aula, tá entendendo?. (PROFESSOR D2, UECE/UAB, 2018)

O Professor D3 complementa, afirmando que existem os saberes específicos da disciplina na perspectiva teórica, que é o conteúdo, mas para o entrevistado, o conhecimento do conteúdo não basta pra ser professor, pois torna-se necessário um domínio didático, metodológico, o mesmo ressalta: “a gente costuma chamar de saberes pedagógicos e esses saberes pedagógicos da maneira de fazer o que a gente chama de transposição didática”. Afirma que é necessário possuir uma sensibilidade social pra poder relacionar o que você vai ensinar com o que tá acontecendo no mundo, pra que a disciplina não fique só o conteúdo pelo conteúdo para gerar uma nota, mas para favorecer e aguçar esse olhar para a realidade, o sujeito finaliza sua fala dizendo que ter uma sensibilidade social é um saber e que é fundamental para ser um bom professor.

Sobre os saberes específicos para avaliar a aprendizagem em disciplinas ofertadas seja na modalidade presencial ou a distância, o professor D4 declarou que acha interessante termos o conhecimento sobre os instrumentos de avaliação, afirmou que tanto ele como vários outros pesquisadores da área sempre gostam de abordar uma avaliação diagnóstica, depois formativa e por fim somativa, para que o docente consiga constatar o que é que foi construído em termos de aprendizagem pelos alunos.

O saber, a formação e a prática então interligados, não podemos pensar nos saberes docentes sem conectá-los aos aspectos formativos, experienciais, também não podemos pensar em práticas sem atrelar a formação e seus saberes. Neste percurso

cartográfico, instigou-me a declaração de um dos sujeitos ao falar sobre a sua prática avaliativa:

Uma das maiores deficiências da minha prática é avaliação. É sempre muito torturante, é sempre muito frustrante, é sempre muito, sei lá, difícil. [...] porque eu acho que as notas elas nunca retratam, de fato, a realidade, entendeu? Do meu aluno, do que foi desenvolvido, sobretudo, eu acho que criou-se na universidade, um pacto tácito de não reprovação, reprovar é quase um crime, eu não me lembro na minha trajetória profissional, de todo esse tempo de ter reprovado um aluno por nota, evito reprovar por nota, eu posso reprovar ele por falta. [...] na modalidade presencial eu noto que a prova tem sido um artigo raro, você nota isso porque quando você fala em prova o aluno entra em pânico, ele não quer saber de ouvir falar de que ele vai fazer uma prova. (PROFESSOR A4, UECE/UAB, 2018)

Menegolla e Sant’anna (2012) definem que o ato de planejar requer habilidade para prever uma ação que se realizará posteriormente que por isso se exige uma acertada e racional previsão de todos os meios e recursos necessários nas diferentes etapas do planejamento, do seu desenvolvimento e da sua efetiva execução, para alcançar os objetivos desejados. Podemos compreender portanto, que o planejamento é fundamental para o alcance de objetivos de aprendizagem. O Professor A1, ao se referir aos planejamentos realizados no curso de Pedagogia a distância, revela um fator positivo:

**Professor A1:** Então, há um excelente planejamento, certo? No início eu pensava que até era exagero, porque a gente se reúne para planejar a disciplina junto com a coordenação, se reúne quatro meses antes, certo? Três meses antes, “meu Deus falta tanto tempo, não será um exagero não? “ Eu estava errado, na verdade isso é para garantir a busca da excelência nesse trabalho da educação a distância. Então, o planejamento é necessário, é vital, né? Aliás, é a base de tudo.

**Entrevistador:** Então vocês não planejam as disciplinas sozinhos?

**Professor A1:** Não, nós não planejamos sozinhos, nós planejamos com a equipe. Inclusive, na escolha dos textos a serem estudados, a serem trabalhados com os alunos... os professores dão sugestões, mas somando todas as sugestões nós vamos conjuntamente, coletivamente, escolher aqueles melhores textos a serem trabalhados. (PROFESSOR A1, UECE/UAB, 2018)

Sobre este planejamento coletivo, o professor D1 complementa:

Eu acho assim, [...] no caso da educação a distância a gente não faz ele sozinho, então a gente tem que se reunir com os outros professores que dão aquela cadeira pra poder todo mundo falar mais ou menos a mesma língua, para que os conhecimentos da apostila que a gente vai passar, não dá pra passar todo, mas a gente passar os principais. (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

Decidi, portanto, perguntar ao professor A1, se na modalidade presencial existem esses momentos de planejamento com outros professores, o mesmo respondeu: “Não, ai é um exercício solitário, a graduação (presencial) não tem essa prática”. Recordo-me após a fala deste docente, da minha formação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, durante algumas aulas específicas sobre planejamento, a discussão em sala convergia

exatamente para a necessidade de os cursos de nível superior possuírem momentos de planejar as disciplinas em conjunto, com os pares, o ensino superior no contexto em que estávamos inseridos, concluiu que esta prática pouco acontece na esfera universitária.

Sobre as etapas de planejamento alguns professores afirmaram que antes de planejar, observam inicialmente a ementa da disciplina para depois iniciar o planejamento

Menegolla e Sant'anna (2012) nos revela que para uma boa definição dos objetivos para uma disciplina ou conteúdos deve apresentar algumas características, tais como: clareza, simplicidade, validade, operacionalidade e poder ser avaliado. Em consonância com o exposto pelos autores o professor D4 destaca:

Eu preciso ter claro o que eu quero que os alunos estejam sabendo lá no final da disciplina né? é a didática no contexto das tendências pedagógicas e a elaboração do plano de ensino? Então esse plano de ensino a gente pode trabalhar numa linha teórica né? Objetivos, metodologia... e ir explicando, mas eu gosto sempre de trazer alguma coisa prática para eles fazerem na sala de aula, na medida que vai trabalhando plano de ensino, fazer umas oficinas de elaboração de planos (PROFESSOR D4, UECE/UAB, 2018)

O professor D1, descreve o que faz inicialmente antes do ato de planejar:

Meu primeiro passo sempre é olhar a ementa do curso, eu sempre verifico a ementa porque eu já trabalhei também em instituições particulares de ensino e uma das formações que a gente teve era sobre a avaliação do MEC e uma das coisas que eu fiquei até surpreso que era que uma das perguntas quando os meninos vão fazer o ENADE e todo mundo hoje em dia tem que passar pelo ENADE para terminar uma faculdade, é se no primeiro dia de sala de aula o professor deu a ementa, isso eu fiquei impressionado porque eu já dava valor a ementa porque ela é um norte da cadeira e ela é avaliada pelo MEC então fica mais importante ainda, uma das coisas que eu faço no planejamento da disciplina é ler a ementa e ver se ela tá de acordo com o meu jeito ou com o jeito da instituição que eu estou inserido de realmente avaliar. (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

Percebemos no decorrer destes depoimentos como estes docentes constituíram as práticas, os saberes e a formação com foco na avaliação na modalidade a distância, essas categorias não se separam. Ao final de cada entrevista realizada, solicitei que os professores falassem livremente sobre as duas últimas pautas da entrevista, o primeiro tema era “A avaliação na formação dos docentes e licenciandos” e sobre este tópico, o professor enfatiza:

Sempre me interessou o que é que está por trás da ação avaliativa, qual é a concepção que está dirigindo a prática avaliativa do professor, porque isso é o que vai definir se é avaliação, ela está cumprindo seu papel ou não, né? Porque o que é avaliação? Avaliação é um meio através do qual professores e os alunos vão aprimorando o seu objeto, que têm em comum que é o conhecimento, produção do conhecimento. Então, avaliação serve pra dar subsídios e muitas vezes a gente vê a avaliação ser colocada só como atribuição de nota, não é a só, avaliação ela tem que provocar a melhoria, se não ela não tem sentido, tá entendendo, né? Uma coisa é você atribuir notas, sempre digo assim pros meus alunos, toda nota ela vem de uma avaliação, mas nem toda avaliação ela produz nota, ela pode produzir registros, ela pode produzir, assim, através da observação, professor planeja uma metodologia que seja mais atrativo pros alunos, né? (PROFESSOR D4, UECE/UAB, 2018)

Outros docentes apresentaram algumas inquietações ao relatarem sobre esta temática, afirmaram que o sujeito que está mais próximo do ato avaliativo é o tutor, Belloni, (2006) esclarece sobre as funções de cada sujeito:

**Professor formador:** orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; corresponde à função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial;

**Professor tutor:** orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação. (p.83)

Após observamos no início deste capítulo o perfil docente descrito no edital para chamada de professores formadores, percebemos que a ele está interligado aspectos do acompanhamento da aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração das avaliações presenciais e a distância, em contrapartida as correções das atividades online, bem como uma significativa parte de interações nos fóruns e atividades são realizadas pelo tutor a distância.

Não cabe a nós afirmarmos que esta ação avaliativa sendo realizada por sujeitos distintos, seja um fator positivo ou negativo, entretanto sugere inquietações e questionamentos sobre como esta avaliação é realizada e acompanhada durante a disciplina, sobre este cenário o professor relata:

Acho que as dificuldades existem, especialmente na hora que a gente pede uma coisa e nem sempre vai ser você que vai avaliar aquilo, um exemplo: quando eu coloco uma chave de correção como professor formador, muitas vezes quem vai corrigir as atividades é o tutor. E não necessariamente existe esse dialogo tão livre e se não existe esse dialogo tão livre as vezes o que eu penso quando os outros professores formadores e naquele momento da reunião parece muito, muito claro, na hora que a gente coloca no papel, os tutores colocam no ambiente, não fica tão claro, nem pros alunos, nem pros tutores e talvez nem mas pra nós mesmo, momentos depois que passou aquele momento de brainstorm de ideias, acho que essa dificuldade real. (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

Sobre esta dificuldade de diálogo entre professor e tutor o professor D1 complementa:

Porque por mais que as pessoas ao serem contratadas disponibilizam 100 horas do seu tempo, não significa que sejam as mesmas 100 horas de outras pessoas, o que são as 100 horas? São 5 horas por dia mais ou menos e mais algum tempo no final de semana, mas só que essas horas são divididas o horário entre outros trabalhos, entre outros momentos que nem sempre coincidem e mesmo como eu estava dizendo, antes na hora da reunião a ideia parece de um jeito, na hora de colocar e na hora da correção parece de outra e nem sempre todos os tutores podem ir e nem sempre os professores formadores podem ir na hora da reunião do dia. (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

Outro sujeito afirma que consegue acompanhar junto ao tutor o desempenho dos alunos e descreve:

Eu gostava muito de fazer essa história de passagem notas da caderneta para o sistema, com a presença do tutor a distância, tutor a distância já conhecia tanto os alunos que ele já dizia: ah eu esperava que esse aluno tirasse essa nota mesmo, olha o fulano tinha que tirar esse 10 porque os trabalhos dele foram assim sabe, ou seja os tutores a distância tinham mais elementos para avaliar, para dar uma opinião sobre os alunos, do que aquela nota formal que o professor dá na prova, eu achava muito engraçado aluno tirar uma nota menor e ele dizia... ah, eu já sabia disso, ele não estava entregando os trabalhos nas datas (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

Portanto, no contexto apresentado, a avaliação é realizada por sujeitos distintos, as avaliações e interações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem são realizadas pelo tutor a distância e as atividades presenciais geralmente pelos professores formadores. Pimentel (2009) assegura que a avaliação é um elemento substancial do processo de ensino-aprendizagem. Ela certificará a seriedade e a credibilidade dos cursos ministrados. Para a autora esta necessidade é mais evidente em um sistema a distância, que exige por sua própria natureza maior precisão e antecipação de todas as ações que serão realizadas em quaisquer de seus elementos estruturais - estudantes, materiais didáticos ou professores.

Sobre a definição de avaliação do contexto da EaD, Mill (2018) descreve que a avaliação se reconfigura para atender às características e às particularidades dessa modalidade. Além da flexibilidade espaço e tempo, a mediação tecnológica é uma característica essencial na modalidade e facilita a condução do processo avaliativo.

A última pauta do nosso roteiro de entrevista tinha como tema “A EaD como modalidade de ensino” os docentes puderam relatar suas percepções sobre o assunto. A contexto mais abordados pelos docentes entrevistados foi a autonomia conforme poderemos observar nos relatos a seguir:

O curso a distância não é fácil, quem já fez curso a distância sabe que você tem que ter autonomia de estudo, você trabalha mais só não existe aquele grupo, você não tem o professor toda hora tirar sua dúvida. Então é assim eles têm participação nos fóruns, mas no começo do curso eles não tinham aí depois foi feito pelas coordenações que era interessante que o aluno participasse dos fóruns que é onde eles tiram suas dúvidas, né. Mas a realidade do curso a distância é totalmente diferente do curso presencial você, eu acho que se aprende muito que você estudar, que você tem que ter autonomia de um horário de estudar você tem que estudar fazer sua avaliação porque se você não acompanhar aos trabalhos você se perde. (PROFESSOR D2, UECE/UAB, 2018)

O grande nome da educação a distância é a autonomia, eu saber que eu tenho que está lá, eu tenho que buscar, eu tenho que ler, eu tenho que, sou eu, não é alguém que está me pressionando como no presencial, eu tenho que fazer, eu tenho que estudar, lá na distância sou eu que tenho que buscar meu horário, de noite, de madrugada, dia de domingo, qualquer hora. (PROFESSOR A2, UECE/UAB, 2018)

Sobre autonomia, Pimenta (2009) revela que ser capaz de regular a própria autonomia no processo de aprendizagem não é fazer o que se deseja, mas, sim, ter uma

resposta aproximada daquilo que seria melhor fazer ou saber em cada momento, quer dizer, dispor de referências de autorregulação. Desta maneira a autora considera que para ser autônomo há que se reunir várias condições que se resumem da seguinte maneira: dispor de informação adequada, possibilidade de testar e corrigir erros e acessar referências de apoio.

Outro achado no relato dos docentes, é a percepção de diferentes gerações atuando em um mesmo contexto, vejamos a seguir:

Eu acho que só faltou aqui colocar a questão do choque de gerações, porque eu tive uma oportunidade de passar da transição de analógica pra a digital, uma criança de dez anos de idade me daria aulas e mais aulas sem nunca ter participado de um curso que eu fiz de informática e a gente ainda tem que dialogar, eu acho que as pesquisas nesses sentidos tem que dialogar entre as gerações, porque elas estão lá, estão ouvindo os conflitos a gente ainda não tá percebendo esses conflitos mas eles sabem o que tá havendo, talvez falte pra nós, como pesquisadores da área acharmos esses conflitos e começarmos a dialogar com eles e sobre eles, antes desses conflitos se tornarem talvez conflitos mais perceptíveis, e eu acho que é isso, pesquisas como a sua são relevantes porque apoia um estado da arte que está acontecendo agora sem esquecer o que foi um tele ensino do Tasso Jereissate., sem esquecer o que foi os jesuítas e o ensino por cartas e sem deixar pra lá o que está por vir agora e é isso. (PROFESSOR D1, UECE/UAB, 2018)

É pertinente a colocação do professor D1 ao tentar explicar os diferentes contextos do docente que viveu/vive em uma fase de transição, para o contexto do aluno, que em sua maioria, vivencia as novas tecnologias digitais a todo momento. As dificuldades enfrentadas pelos docentes para a manipulação das ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem também foram expostas neste tópico, conforme veremos nos relatos:

Eu tive muita dificuldade, de chorar... para eu entrar naquela plataforma, não sabia preencher aquelas cadernetas, mas assim eu fui pelejando, pelejando, pelejando até que eu aprendi. E assim você tem que aprender porque assim, nós como professores, nós temos que participar dos fóruns. Temos que ensinar os alunos e eu disse "Meu Deus" aí comecei a ler sobre o que era EaD, curso a distância como é que funcionava aí eu ia pra minha cunhada, ela me explicava, que ela fez um doutorado a distância. Aí fui atrás de pessoas, professores que trabalharam com curso a distância e dizia "Povo como é isso aqui?". Porque é assim curso presencial você estava com o aluno, todo dia você tira dúvida, mas o curso a distância... mas eu dizia "Meu Deus como é que eles iam aprender ". Só tinha um dia de aula mas você vai vendo que aprende, é o interesse, é a questão de você se determinar, você ter leituras. (PROFESSOR D2, UECE/UAB, 2018)

A grande questão é o diálogo com o sistema, com o ambiente, com o ambiente virtual, que a gente também já fez várias formações, a própria coordenação já proporcionou isso, então assim, penso que é necessário quem entra na educação a distância tem que ter uma afinidade com as tecnologias. Penso que é um ponto crucial, não tô querendo ser pretenciosa aqui não, mas é porque eu fui buscar a minha auto formação mesmo e eu ainda sinto dificuldade. Eu tenho colegas, professores, que são professores efetivos da UECE, que toda vez que vão colocar os dados no ambiente de prova, de presença me diz pegue aqui o computador, vá fazendo, então assim, porque não é só você ir pra lá dois dias dar aula, você tem um pedaço lá, um pedaço aqui e você entra pra dialogar com os alunos, fóruns, né? E você tira dúvida e tal. Então assim, eu penso que precisa de mais formação dessa

relação do professor à distância com ambiente virtual. (PROFESSOR A2, UECE/UAB, 2018)

O cenário da modalidade a distância é amplo, permeado de inconsistências conforme foi apresentado pelos sujeitos. Os relatos demonstram que é necessário considerar todos os fatores, um deles é que o aluno a distância é um discente que tem uma característica diferente do aluno na modalidade presencial. Residem em diferentes distritos, possuem por vezes, dificuldades de acesso à internet dependendo da região em que se encontram ou de acesso aos polos de apoio presencial.

Buscou-se, portanto, em um primeiro momento conceituar as categorias pertinentes a este estudo, em seguida apresentar o lócus de pesquisa e por fim analisar como se constituiu a formação, os saberes e as práticas em avaliação do ensino e aprendizagem de docentes que atuam/atuaram em um curso ofertado na modalidade à distância, contemplando o objetivo geral deste escrito.

Diante destes fatores, são pertinentes todas as colocações que foram feitas pelos docentes entrevistados, cada um expondo as categorias avaliação do ensino e aprendizagem e educação a distância, conforme suas formações, saberes, práticas e vivências, uma raiz que se conecta a outra, não tem começo e nem fim, um mapa aberto, mas que sugere algumas conclusões e também inquietações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início estas considerações com os escritos de Tardif (2008) que descreve que os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. É inevitável chegar a conclusão desta pesquisa sem imaginar a figura do rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1995) que evidenciamos no primeiro capítulo. A constituição da nossa trajetória formativa, dos nossos saberes e práticas, possui múltiplas entradas e representam significados diferentes de pessoa para pessoa. Por isso, talvez, esta seja uma das dificuldades na realização de pesquisas científicas na área das ciências humanas.

Assumir uma postura cartográfica não foi uma tarefa fácil, entretanto a partir desta iniciativa, será difícil não adotar esta postura metodológica em estudos futuros, pois, pensar-se na pesquisa foi um dos exercícios mais ousados diante da minha trajetória formativa e transformar este percurso em parte integrante do estudo nos leva a todo momento o exercício da reflexão. Questionar o docente sobre como foi a trajetória formativa dele, não nos faz pensar exclusivamente nos objetivos pertinentes ao presente estudo, sugere também imersão na tentativa de compreender como foi a minha formação, perceber as lacunas e o que ainda posso fazer para preencher os espaços ainda vazios.

Apresentei inicialmente minha trajetória pessoal e nela está inserida 6 anos de contato com a educação a distância, secretariando cursos de formação de tutores, auxiliando etapas de processos seletivos para professores, tutores e alunos de especialização. Posteriormente meu contato com o Ambiente Virtual de Aprendizagem e as possibilidades de implantação das disciplinas, dos bancos de questões e ferramentas de pesquisa, todos estes elementos convergiam para futuros trabalhos acadêmicos e participação em eventos.

Neste contexto, a avaliação surgia mais como um elemento de verificação do que acompanhamento de um processo. Vale ressaltar que é possível encontrar variadas definições do que venha a ser avaliação, principalmente no tocante ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto podemos concluir que estas definições não se modificam para o cenário da educação a distância, pode-se dizer que as diferenças são significativamente técnicas, já que na EaD muitas formas de avaliar necessitem do conhecimento específico sobre a plataforma em que o curso está inserido e suas ferramentas de interação e avaliação.

Ao descrevermos o lócus da pesquisa, detemo-nos a estudar os documentos pertinentes a sua implantação, não somente o Projeto Político Pedagógico do Curso, mas suas características no contexto avaliativo e sua estrutura descritiva em consonância com os

Referenciais de qualidade para a educação superior a distância e as Diretrizes curriculares nacionais, logo, outro achado desta pesquisa, tem relação com o detalhamento e elaboração do PPC do curso de graduação em Pedagogia a distância da UECE que se apresenta como um documento completo e que em conversa com os pares e integrantes do grupo que faço parte, o PPC em pauta é utilizado como exemplo para outros cursos.

Neste escrito, é possível observarmos que o mesmo não é feito de temas ou categorias estritamente definidas, no transcorrer desta pesquisa, para abordarmos sobre o Curso de Pedagogia a distância, foi necessário em nosso terceiro capítulo descobrirmos onde o mesmo estava inserido, como foi criado e quem são os sujeitos que integram essa rede de conexões. Descobriu-se que o curso não se resume a coordenação, secretários, professores, tutores e alunos, existem outros núcleos de apoio que movem e dão sentido a todo o contexto da modalidade ofertada, desde a elaboração e diagramação dos módulos até a implantação de disciplinas e cursos no ambiente virtual de aprendizagem.

Nesta plataforma, o discente tem acesso aos módulos e ao analisarmos o conteúdo das apostilas de Didática Geral e Avaliação Educacional pertinentes ao recorte desta pesquisa, percebeu-se que a avaliação é abordada de forma mais incisiva do que o exposto pelos docentes entrevistados ao relatarem sobre suas formações iniciais, que descrevem na sua trajetória formativa na graduação, terem vivenciado discussões pontuais sobre o assunto ou até mesmo não terem visto conteúdo nenhum referente aos aspectos relacionados a avaliação do ensino e aprendizagem. Portanto, concluímos que no tocante ao material didático, ambas as apostilas apresentam conteúdos que descrevem os aspectos avaliativos, seja em relação as avaliações de larga escala como também demonstram uma atenção significativa em formar o pedagogo do ensino a distância com conteúdos que abordam os elementos pontuais da avaliação do ensino e aprendizagem.

No capítulo 4, compreendemos o que foi definido como pergunta norteadora deste estudo, lembrando nos questionamos sobre como se constituiu a formação, os saberes e as práticas na área de Avaliação do ensino e aprendizagem dos docentes do curso de Pedagogia UAB/UECE? Ao apresentarmos os docentes entrevistados, percebe-se um grupo heterogêneo, mas com características similares aos assuntos abordados na entrevista por pauta. Vale ressaltar algumas dificuldades neste percurso investigativo, o primeiro em relação a nossa busca inicial no currículo lattes dos docentes que, em alguns casos, não apresentavam elementos completos ou atualizados para caracterização das informações básicas de sua atuação e formação. Ao iniciar a busca para apresentar a pesquisa e convidá-los a participarem da mesma, concedendo-nos uma entrevista, muitos sentiram-se lisonjeados com

o convite, entretanto a rotina, muitas vezes atribulada de cada sujeito, dificultou o acesso e a definição de datas para a execução das entrevistas.

O perfil de atuação no ensino superior dos docentes pesquisados, é em sua maioria com tempo de experiência de 11 a 20 anos na docência em cursos ofertados na modalidade presencial. Suas atuações em cursos na modalidade a distância se revela recente, representando uma quantidade de 1 a 5 anos de experiência, surge então a discussão sobre as diferentes gerações que atuam neste cenário, caminhando entre o professor que domina o conteúdo e busca formações para amenizar suas dificuldades no âmbito das tecnologias digitais, com o aluno que demonstra possuir mais proximidade com o contexto das tecnologias, mas com significativas dificuldades de aprendizagem e de uma postura de autonomia que está intrínseca a modalidade de EaD.

O aluno do presente século, advém de uma formação básica centrada nos conteúdos e na excessiva aplicação de provas e exames, em contrapartida o professor formador destes alunos possui sua trajetória profissional inserida em um contexto de desvalorização do ofício do magistério. A regulamentação da exigência de formação em nível superior para atuar na educação básica é recente, são quase 23 anos comparados as iniciativas em educação que tentam se estabelecer desde a colonização.

Portanto, neste contexto que surge em um cenário complexo e incerto, é compreensível que o próprio curso de Pedagogia apresente elementos que o caracterize mais amplo e teórico, sem um viés estrutural preponderante que forme efetivamente também para os elementos técnicos e fundamentais ao exercício do trabalho docente. Isto foi expressado nas falas dos sujeitos ao afirmarem suas inquietações não somente nas práticas avaliativas, mas em uma compreensão dos seus saberes e de suas práticas atreladas significativamente em seus saberes experienciais e os saberes que o mesmo constituiu em sua própria trajetória.

Outro achado e ponto de discussão é a carência apresentada pelos próprios docentes de formações voltadas para os aspectos avaliativos seja na modalidade presencial ou a distância. Pode-se dizer, portanto que a instituição pesquisada não possui uma efetiva política de formação de seus docentes, propõe-se, portanto, que a instituição possa elaborar ou articular um projeto pedagógico voltado para a EaD que oriente as coordenações na formulação de seus projetos políticos pedagógicos e suas ações formativas e avaliativas.

O planejamento coletivo surge como outro exemplo de uma iniciativa positiva do curso pesquisado, percebe-se na fala dos docentes que esta ação gera bons frutos ao discutirem os tópicos que serão trabalhados bem como as atividades que serão realizadas. Os sujeitos também apontam que uma atividade definida, é implantada no ambiente virtual de

aprendizagem para todos os polos e que nem sempre o polo possui os elementos que a atividade exige, gerando alguns desconfortos entre os alunos.

Podemos perceber que tanto o tutor como o professor formador trabalham com aspectos avaliativos e isto não significa dizer que algo está certo ou errado, percebe-se que ambos são formadores e dependendo da instituição essas funções podem por vezes confundir seus papéis. Portanto, surge como proposta as instituições que ofertam cursos a distância, ao início do exercício seja do tutor ou do professor, que apresentem quais são suas funções principalmente em relação aos aspectos avaliativos.

Aparentemente o desencontro não se mostra na atuação do tutor ou do professor, ambos se expressam como sujeitos fundamentais na condução do processo de ensino e aprendizagem dos discentes, mas talvez nas definições claras do “quem” “como” e “quando” avaliar. Nem tudo é o que parece, o subjetivo ainda é um mapa de difícil demarcação territorial, para mim, as subjetividades serão metaforicamente os rizomas que não estão aparentes em quaisquer pesquisas que são realizadas nas áreas das ciências humanas. Encerro este estudo com anseios de novas pesquisas. Intitular este capítulo como conclusão não seria possível, pois nossa trajetória investigava nos apresentou uma série de desdobramentos (rizomas) que merecem nossa atenção para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.
- BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2016** Brasília, DF, 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Introdução: Rizoma**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, 1995. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2017.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 1999.
- DILERMANDO, P. I. V. A. **O Processo de Formação de Mediadores em EaD no Centro Paula Souza e na Univesp**. São Paulo: [s.n], 2011.
- DUARTE, G. P. **As funções do tutor online**: análise da interatividade do tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí. Brasília: [s.n], 2008.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013. p.139.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1995.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v.1. p.90-102, 2009.

GAUTHIER, Clemont [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí., Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clemont, BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino Explícito**: a gestão dos aprendizados. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IAHN, L. F. Concepções e políticas em educação à distância. In: POLAK, Y. N. S. **A construção do percurso em educação a distância**: formação de tutores. Curitiba, própria. 2002.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Avaliação na educação a distância**. Fortaleza. UAB, 2015.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. v. 1. 736p

MENDONÇA, A. F; **Docência online**: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente. Goiânia: [s.n], 2009.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?** Como planejar?: currículo, área, aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MINAYO, Maria. Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma Visão Integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 398.

NETA, Maria de Lourdes da Silva; **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia**: Cartografia dos saberes, práticas e formação. Fortaleza: [s.n], 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

PIMENTA, Selam Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2009

POLAK, Y. N.de S. A avaliação do aprendiz em EaD. In: LITTO, Frederick M.; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2009. p. 154-160.

**PROJETO** pedagógico do curso de graduação em pedagogia uab/uece. Fortaleza: UECE 2017, p. 1-103.

RAUPP, Magdala e REICHLE, Adriana. **Avaliação: ferramenta para melhores projetos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

SÁ, I. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza: CEC, 1998.

TIJIBOY, A. V., CARNEIRO, M. L., WOICIECHOSKI, L. R.; PEREIRA, E. **Compreendendo a mediação do tutor a distância: Novas Tecnologias na Educação**, Santa Catarina: UFRGS, 2009.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TERRIEN, Jacques. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. 2006. Disponível em: <[www.jacquestherrien.com.br](http://www.jacquestherrien.com.br)> Acesso em: 28 fev 2018.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos**, São Paulo: Ibrasa, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 234p

VIDAL, E. M; MAIA, J. E. B. **Introdução à EaD**. Fortaleza: UECE GAUTHIER, Clemont, 2014.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA - PROFESSORES(AS) DAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DIDÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/UECE

**INFORMAÇÕES BÁSICAS**

Professor (a) entrevistado (a):

Formação inicial de nível superior:                      Ano de conclusão:

Instituição:

Titulação:

Área de Pós - Graduação:                                      Ano de conclusão:

Curso que trabalha:

Tempo de experiência no ensino superior:

Tempo de experiência em cursos ofertados na modalidade a distância:

Experiência na Educação Básica: ( ) Sim ( ) Não      Tempo:

Vínculo com a UECE: ( ) Efetivo ( ) Substituto ( ) Visitante ( ) bolsista

Disciplinas que leciona atualmente:

Disciplinas que leciona/lecionou na modalidade a distância:

**1. FORMAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

1.1. Relatar sobre sua formação inicial acadêmica

1.2. Relatar sobre sua formação na pós-graduação

1.3. Formações contínuas voltadas à docência no ensino superior

1.4. Formações contínuas voltadas à avaliação do ensino e aprendizagem

1.5. Formações contínuas voltadas para atuação como docente na modalidade a distância

1.6. Dificuldades ou demandas de formação voltadas para avaliação do ensino-aprendizagem

1.7. Dificuldades ou demandas de formação voltadas para atuação na modalidade a distância

**2.SABERES**

2.1 Saberes para o exercício do trabalho docente

2.2 Saberes para avaliar os discentes na modalidade a distância

**3. PRÁTICAS**

3.1 Planejamento das disciplinas ministradas

3.2 Planejamento das avaliações em disciplinas na modalidade a distância

3.4 Principais Instrumentos e ferramentas de avaliação utilizadas

3.5 Dificuldades e desafios no processo avaliativo das disciplinas ministradas:

3.6 Estratégias para superação das dificuldades e desafios no processo avaliativo:

4. Educação a Distância como modalidade de ensino.

## 5. Avaliação do ensino-aprendizagem na formação dos licenciandos.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**PESQUISA: AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: POSTURA  
CARTOGRÁFICA SOBRE A FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE  
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UECE.**

PROPONENTE: ALANA DUTRA DO CARMO  
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JÚNIOR

A pesquisa intitulada **Avaliação do ensino e aprendizagem: Postura cartográfica sobre a formação, saberes e práticas de ensino de professores do curso de Pedagogia a distância da Uece**, objetiva compreender como se constituiu a formação, os saberes e as práticas de ensino dos professores das disciplinas de Avaliação Educacional e Didática do curso de Pedagogia a distância da UECE, Turma 2014.

Após as transcrições dos depoimentos as entrevistas serão enviadas aos docentes para validação das informações. Os sujeitos da investigação serão os professores que ministram as disciplinas de Didática e Avaliação Educacional no curso de Pedagogia à distância da UECE. Vale salientar que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que tem a liberdade para participar ou deixar de participar a qualquer momento, sendo-lhe assegurado o direito de desistir da participação na referida pesquisa se desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações no texto da pesquisa, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, **Alana Dutra do Carmo**, pelo telefone/WhatsApp (85) 986015742 ou pelo *e-mail*: [alana.dutra@aluno.uece.br](mailto:alana.dutra@aluno.uece.br). Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

---

Assinatura da responsável pela pesquisa

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Tendo sido informado sobre a pesquisa, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

---

Nome

---

Assinatura

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**ANEXOS**

## ANEXO A – CAPA E SUMÁRIO DISCIPLINA DE DIDÁTICA



## Sumário

Apresentação .....	5
Parte 1 – Os Fundamentos da Didática .....	7
Introdução .....	9
1. A Didática e sua fundamentação nas ciências auxiliares da educação .....	11
2. Pedagogia como ciência da educação e suas relações com a Didática .....	13
Capítulo 1 – A Didática na formação de professores .....	19
Introdução .....	19
Capítulo 2 – As teorias educacionais e a docência .....	27
Introdução .....	27
1. Educação e Didática na sociedade tradicional .....	28
2. A Escola Nova e o princípio da atividade .....	31
3. O tecnicismo: a exacerbação da razão instrumental .....	35
4. A Pedagogia da libertação e da autonomia .....	37
5. Pedagogia histórico-crítica .....	39
Parte 2 – As contribuições da Didática para a construção da identidade profissional docente .....	47
Capítulo 3 – Pensando a Didática na formação docente .....	49
Introdução .....	49
1. Pensando a Didática na formação docente .....	50
Capítulo 4 – Identidade profissional: subjetividade .....	52
Introdução .....	52
Capítulo 5 – Identidade: uma construção histórica .....	57
Introdução .....	57
Parte 3 – A Organização do Trabalho Pedagógico .....	69
Capítulo 6 – O planejamento da ação didática .....	71
Introdução .....	71
1. O que é e qual a função do Planejamento? .....	72
2. As características necessárias à prática do Planejamento .....	73
3. Por onde começar a planejar? .....	74
4. Quem planeja o quê? .....	75

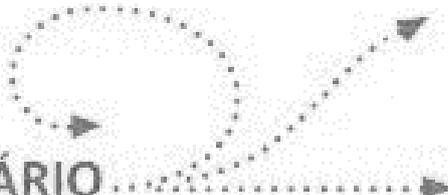
5. O Planejamento de ensino e seus elementos.....	76
5.1 Os objetivos pretendidos.....	76
5.2. Os conteúdos escolares.....	78
5.3. Os procedimentos metodológicos.....	79
5.4. Os recursos didáticos.....	79
5.5. A sistemática de avaliação da aprendizagem.....	80
6. Os desafios que ainda nos aguardam.....	81
Capítulo 7 – A Aula: expressão viva do plano.....	85
Introdução.....	85
1. Exposição oral.....	87
2. Do estudo de textos ao estudo dirigido.....	89
3. Debate.....	90
4. A pesquisa.....	91
5. Seminários.....	93
5.1. Temáticas e material de suporte.....	95
5.2. Cronograma das apresentações.....	95
5.3. Instrumental de Avaliação.....	96
Parte 4 – Avaliação: revisitando percurso em busca de resignificação.....	101
Capítulo 8 – Avaliação da aprendizagem.....	103
Introdução.....	103
Capítulo 9 – Concepções e práticas avaliativas no modelo tradicional: refletir para resignificar.....	107
Introdução.....	107
Capítulo 10 – O Projeto pedagógico como determinante do modelo de avaliação.....	115
Introdução.....	115
1. Avaliação como elemento do plano de ensinar e aprender.....	119
1.1. Para que avaliamos?.....	119
Sobre os autores.....	123

**ANEXO B – CAPA E SUMÁRIO DISCIPLINA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Ana Maria Bezerra de Almeida  
Joseete de Oliveira Castelo Branco Sales

# Avaliação Educacional

2012



# SUMÁRIO

<b>Unidade 1</b>	
<b>Avaliação no Ensino-aprendizagem</b> .....	<b>7</b>
1. A avaliação no contexto das tendências pedagógicas.....	9
2. Avaliação da aprendizagem: revendo concepções em busca de alternativas.....	11
3. Ressignificando a avaliação no ensino-aprendizagem.....	35
<b>Unidade 2</b>	
<b>Avaliação Institucional</b> .....	<b>41</b>
1. Avaliação institucional escolar em sua relação com o projeto político-pedagógico.....	43
2. Sistemática do processo de avaliação institucional na escola.....	45
<b>Unidade 3</b>	
<b>A Avaliação de Sistemas e o Sistema Nacional de Avaliação</b> .....	<b>47</b>
O Sistema Nacional de Avaliação.....	51
1. As pesquisas censitárias.....	52
2. O Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.....	52
3. O Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.....	53
4. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.....	53
<b>Unidade 4</b>	
<b>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a regulamentação dos processos avaliativos</b> .....	<b>63</b>
<b>Dados dos Autores</b> .....	<b>72</b>