

VANESSA ZANONCINI MILÉO

**APRENDER A SER PROFESSOR/PEDAGOGO:
UM ESTUDO SOBRE OS MODOS DE AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM
NO CURSO DE PEDAGOGIA NAS
MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

Orientadora: Professora Doutora Zita Ana Lago Rodrigues

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

VANESSA ZANONCINI MILÉO

**APRENDER A SER PROFESSOR/PEDAGOGO:
UM ESTUDO SOBRE OS MODOS DE AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM
NO CURSO DE PEDAGOGIA NAS
MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Curso de Mestrado - conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Zita Ana Lago Rodrigues

Co-orientador: Professor Doutor António Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

EPÍGRAFE

“Posso saber pedagogia,
biologia, como astronomia.
Sou gente.
Sei que ignoro e sei que sei.
Por isso, tanto posso saber o que ainda
não sei, como posso saber melhor o que já sei.
E saberei tão melhor
e mais autenticamente, quanto
mais eficazmente construa minha
autonomia em respeito à dos outros.”

(Paulo Freire, 1996, p. 37).

DEDICATÓRIA

"Aos meus queridos filhos - Fernanda, Eduardo, Ricardo e Teté- e aos meus amados netos - Maria Eduarda, Isadora, João, Mateus e Bernardo- causa e consequência do meu esforço, empenho e dedicação a educação e à vida."

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, acima de tudo, que me tem dado possibilidades de seguir aprendendo, ensinando e vivenciando o crescimento daqueles que comigo convivem e lutam pelas causas da educação.

Agradeço, em especial, à minha orientadora Professora Doutora Zita Ana Lago Rodrigues, que, generosamente, iluminou meu caminho com “seu saber e sua sabedoria”, me ajudou a vencer esta etapa da minha vida pessoal e profissional. Minha eterna gratidão.

Aos professores do curso, sem distinção, que me estimularam com suas vivências, conhecimentos e exemplos, tornando possível esta conquista.

RESUMO

O presente estudo teve como finalidade elaborar uma pesquisa sobre a formação dos professores/pedagogos no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertados nas modalidades presencial e a distância, especialmente no que se refere aos modos de avaliação da aprendizagem trabalhados nas disciplinas componentes do currículo do curso e no desenvolvimento do processo avaliatório pelo qual o estudante passa em sua formação. Apresenta os resultados de uma investigação teórico-bibliográfica, documental e de campo, buscando conhecer a base teórica que sustenta essa temática, os marcos regulatórios da oferta do Curso de Pedagogia no Brasil e o entendimento de coordenadores desse curso, bem como de professores que atuam nessas modalidades de ensino, em uma IES paranaense. Da pesquisa emergiram importantes informações que permitem a inferência de que a questão da avaliação da aprendizagem é devidamente tratada no Curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial, como a distância, possibilitando ao futuro professor/pedagogo, através da vivência de situações teórico-práticas e do estudo sobre as diferentes concepções de avaliação presentes nas tendências pedagógicas contemporâneas e em suas respectivas abordagens, construir conhecimento sólido de maneira a torná-lo apto a tomar as decisões cabíveis, com referência à produção do saber e à avaliação da caminhada do aluno acadêmico, no exercício de sua profissão docente.

Palavras-chave: formação do professor/pedagogo; avaliação da aprendizagem; modalidades formativas.

ABSTRACT

This study aimed to develop a survey on the training of teachers / educators in the undergraduate Course in Pedagogy, in the terms offered and distance, especially as regards the modes of learning assessment in the subjects worked on components of the course curriculum and in developing the assessment process whereby the student spends in training. Presents the results of a theoretical and research literature, documentary and field, learning about the theoretical basis that supports this theme, the regulatory frameworks for the provision of the Pedagogy Course in Brazil and the understanding of the course coordinators and teachers who work in methods of teaching, in a institution of Parana State. Emerged from this research important information that allows the inference that the question of assessment of learning is adequately addressed in the course of teaching, both in type face, such as distance, enabling the student teacher / educator, living situations through theoretical and practical the study on the different approaches to evaluation present in contemporary pedagogical trends and their respective approaches, build solid knowledge in order to make it fit to take the appropriate decisions with reference to the production of knowledge and assessment of student's academic journey, in exercising their profession.

Key Words: teacher training; assessment of learning; training models.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Modelo Sistêmico para Educação a Distância.....	58
Quadro 2. Necessidades comuns a todos os Modelos de Cursos	59
Quadro 3: Indicadores para a Avaliação do Curso de Pedagogia, no que diz respeito ao Coordenador do Curso	68
Quadro 4: Universo da investigação.....	104
Quadro 5: Curso de Pedagogia – IES paranaenses públicas e privadas, por modalidade de ensino e âmbito de oferta	106
Quadro 6: Áreas de Estudo, respectivas Disciplinas e Carga Horária do Curso de Pedagogia Presencial	113
Quadro 7: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - EAD, de acordo com os módulos de ensino e respectivas cargas horárias.....	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACO	Atividades Complementares Obrigatórias
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEEP	Comissão de Especialistas de Pedagogia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Comissão de Educação Superior
CESUMAR	Centro de Ensino Superior de Maringá
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CP	Comissão de Pedagogia
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DAES	Diretoria de Avaliação do Ensino Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional do Ensino Superior
ENC	Exame Nacional de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba

FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação Públicas Brasileiras
IDE	Institute for Distance Education
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”
ISES	Institutos Superiores de Educação
ITDE	Instituto Tecnológico de Educação
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SETI	Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFP	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade Estadual Paulista

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
PROBLEMATIZAÇÃO, HIPÓTESES, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	16
OBJECTIVOS	23
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1. Breve relato sobre o pensamento pedagógico contemporâneo	25
1.1 O Curso de Pedagogia e a formação de professores no Brasil: trajetória histórica e fundamentação legal	27
2. A formação de professores e profissionais da educação na atualidade.....	36
2.1 O Curso de Pedagogia e o aprender a ser professor/ pedagogo	38
2.2 O aprender a ser professor/pedagogo: significados da docência.....	40
3. A formação de professores e de profissionais da educação em cursos de pedagogia, nas modalidades presencial e a distância: consistências e fragilidades do processo.....	44
4. A Educação a Distância no Brasil: caracterização, propósitos e implementação	50
5. O coordenador do curso de pedagogia: as competências e responsabilidades da função.....	61
6. Avaliação da aprendizagem: concepções, modalidades, conceitos e funções	69
6.1 A avaliação da aprendizagem e as tendências pedagógicas	71
6.2 Algumas concepções sobre a avaliação da aprendizagem.....	77
6.3 A avaliação da aprendizagem nos Cursos de Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, e seus impactos na formação docente.....	92
6.4 O Curso de Pedagogia e a avaliação da aprendizagem	93
6.5 A avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, na modalidade presencial	94
6.6 A avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia, na modalidade a distância	95
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS DO ESTUDO.....	100

1. Estrutura e organização do estudo.....	104
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	106
1. O Curso de Pedagogia no Estado do Paraná, ofertado pela mesma IES, na modalidade presencial e na modalidade a distância	106
1.1 Caracterização da IES lócus da pesquisa.....	107
2. As matrizes curriculares do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância – semelhanças e divergências	111
3. Os achados da pesquisa e suas análises.....	114
3.1 O Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e EaD, na visão dos coordenadores e professores do curso	114
3.1.1 Caracterização dos respondentes	115
3.2 Informações referentes ao Curso de Pedagogia presencial e EaD, prestadas pelos respectivos coordenadores	117
3.3 Informações referentes ao Curso de Pedagogia presencial e EaD, prestadas pelos respectivos professores	121
CONCLUSÃO.....	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	i
APÊNDICES: PROTOCOLOS DE PESQUISA	ii
PROTOCOLO A - Questionário a ser respondido pela Coordenadora do Curso de Pedagogia - Presencial	ii
PROTOCOLO B – Questionário a ser respondido pela Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD.....	viii
PROTOCOLO C – Questionário a ser respondido pelos Professores do Curso de Pedagogia Presencial	xiii
PROTOCOLO D – Questionário a ser respondido pelos Professores do Curso de Pedagogia EaD.....	xvi

INTRODUÇÃO

Se entendermos que, em suas diversas formas de expressão, “o trabalho docente é uma das modalidades específicas das práticas educativas mais amplas que ocorrem na sociedade” e que, “para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade”, (Libâneo, 1991, p. 15), investigar como os professores e profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da prática educativa aprendem seu fazer didático-pedagógico, reveste-se de significância, uma vez que a estes profissionais compete “prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (Libâneo, 1991,p.17).

A educadora Guiomar Namó de Mello (2000, s/p) considera que “o sentido da profissão docente não é ensinar, mas fazer o aluno aprender” e, para tal, é fundamental que o professor disponha de conhecimentos básicos sobre o processo de desenvolvimento e da aprendizagem por parte de seu alunado, de maneira a adequar os procedimentos didático-pedagógicos aos interesses e às necessidades desse mesmo alunado, de forma condizente com a realidade de suas ambiências vivenciais.

Nessa perspectiva, o professor/pedagogo deve dispor de uma bagagem de conhecimento teórico-prático que lhe permita adequar os procedimentos de ensino aos interesses e às necessidades dos educandos, conforme esclarece Mello (2000,s/p)

Esse domínio deve estar na aplicação dos princípios de aprendizagem na sala de aula; na compreensão das dificuldades dos alunos e no trabalho a partir disso; na contextualização do ensino de acordo com as representações e os conhecimentos espontâneos dos alunos; do envolvimento dos alunos na própria aprendizagem.

A formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação deve ter como princípio básico a produção de um conhecimento que lhes possibilite buscar caminhos epistemológicos e conceituais suficientemente sólidos, com vistas a conquistar autonomia didático-pedagógica e a proceder escolhas metodológicas, estratégicas e recursos de ensino e de aprendizagem, que contribuam para a construção, o uso e a disseminação do conhecimento.

Tendo essas premissas como pontos de partida e levando em conta que a ciência que investiga a teoria e a prática social global é a Pedagogia, conforme Libâneo (1991) a pesquisadora buscou neste trabalho de investigação compreender o processo de formação do docente e do profissional da educação, através da pesquisa sobre os antecedentes históricos que culminaram com as políticas públicas voltadas à formação em vigência no Brasil, de maneira a verificar até que ponto as experiências vivenciadas pelos acadêmicos de Cursos de Pedagogia, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, podem impactar em sua prática cotidiana.

Os céleres avanços científico-tecnológicos, ocorridos nas últimas décadas, possibilitaram a oferta de formação em nível superior de profissionais de diversas áreas do conhecimento e, de uma maneira especial, àqueles que se responsabilizarão, no futuro, pela condução do processo educativo nas escolas e na sociedade, através da educação a distância – EaD.

Assim, o estudo sobre essa recente conquista social e a balização de seus efeitos práticos na formação dos professores e profissionais da educação, aparecem como questões norteadoras da presente pesquisa, de maneira a contribuir para ampliar o nível de entendimento e discussão da temática: “Aprender a ser professor/pedagogo. Um estudo sobre os modos de avaliação das aprendizagens utilizadas nos Cursos de Pedagogia, nas modalidades presenciais e a distância.”

PROBLEMATIZAÇÃO, HIPÓTESES, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Sabendo-se que os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem promovidos pelos cursos de formação de professores e profissionais da educação serão os condutores de seu desenvolvimento profissional e norteadores de sua prática, questionar a metodologia de avaliação presente nessa formação acadêmica torna-se questão pertinente, necessária e atual. Essa assertiva encontra respaldo em M.M. Vasconcellos (2000, p. 84), ao afirmar que:

(...) as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Nessa perspectiva, o presente estudo levantou os dados e as informações que permitiram entender e analisar elementos demarcatórios nos processos de formação acadêmica presenciais e a distância de professores que atuarão na docência da Educação Básica (Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96) na Educação Infantil e na Fase I do Ensino Fundamental (anos iniciais), além das especificidades que essa formação em Pedagogia possibilita ao profissional da educação, para atuar como Pedagogo em funções de apoio educacional na escola de Educação Básica – supervisor, orientador, coordenador e gestor escolar, conforme explicitado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96¹, enfocando, de modo especial, a questão da avaliação de sua aprendizagem durante esse curso de formação docente.

Assim, optou-se por pesquisar com os Coordenadores de Cursos de Pedagogia e, por amostragem, com professores de uma Instituição de Ensino Superior – IES, do Estado do Paraná – Brasil, que oferta o Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância

¹ Art. 64 – *A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.*

sobre suas concepções e os modos de avaliação da aprendizagem utilizada nos Cursos de Pedagogia, em ambas as modalidades.

A escolha recai sobre esse nível populacional, uma vez que, aos Coordenadores de Curso compete: conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico² - PPP do curso, conforme determinação contida na LDBEN 9394/96 e no qual se inserem sua filosofia, sua missão, seus valores, bem como a proposta educativa à qual se vincula o processo de avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos da proposta pedagógica institucional da IES.

Aos professores cabe, além da elaboração conjunta e participativa do PPP, ministrar as aulas e os conteúdos curriculares, bem como executar o proposto com relação aos processos de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos, conforme reza o constructo normativo e orientativo o Projeto Político Pedagógico do Curso.

O trabalho conjunto entre o Coordenador de Curso³ e os professores tem, como finalidade, a elaboração coletiva de tal proposta didático-pedagógica, através da discussão, da divulgação, execução e avaliação permanente de suas premissas.

Essas considerações levaram à proposição da base reflexiva e aos questionamentos norteadores da pesquisa, sendo que estes serviram como fios condutores de todo o processo de busca e de análise dos dados teóricos e bibliográficos, documentais e de campo, através dos quais foi possível dar embasamento aos pertinentes constructos e sugestões, visando contribuir com o aprimoramento do processo de formação dos referidos professores e profissionais da educação, que atuam ou atuarão em situações futuras, nas escolas de Educação Básica, conforme o Artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/964.

Dessa maneira, o problema da pesquisa pode ser traduzido no seguinte questionamento:

² Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino

³ As competências e responsabilidades do Coordenador de Curso de Pedagogia serão devidamente tratadas no tópico O Coordenador do Curso de Pedagogia: as competências e responsabilidades da função, da Revisão da Literatura:

⁴ Integram a Educação Básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (LDB no. 9394/96)

Como a questão da avaliação da aprendizagem escolar é tratada no Curso de Pedagogia, ofertado nas modalidades presenciais e a distância, e de que maneira essas concepções e metodologias impactam na formação dos futuros professores e profissionais da educação, egressos de tais cursos?

A partir dessa problemática e das reflexões preliminares, foram levantadas as seguintes questões para serem contempladas durante os procedimentos de investigação:

- Como se normatiza, na legislação brasileira, a oferta do Curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância?

- Quais as aproximações e os distanciamentos entre a formação do professor e do profissional da educação promovida pelo Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade presencial e na modalidade a distância?

- Quais as práticas de avaliação utilizadas nos cursos de pedagogia presencial e a distância?

- Essas práticas de avaliação são coerentes com as ensinadas, com as ementas e os módulos dos Cursos de Pedagogia?

- De que maneira o processo de avaliação da aprendizagem, desenvolvido no Curso de Pedagogia, nas modalidades presenciais e a distância, contribui para a construção da formação do profissional para atuar na Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental)?

- Como os Coordenadores dos Cursos de Pedagogia pesquisados têm contribuído para a implementação do processo de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos - futuros professores e profissionais da educação - licenciados por sua IES?

- O que se pode sugerir para que esse processo avaliatório seja adequado às modalidades de Ensino Superior presencial e a distância, em suas especificidades, e se apresente em acordo com os ditames da educação contemporânea?

Tendo em vista o exposto e a experiência profissional da pesquisadora em relação ao tema desta investigação, foram levantadas algumas hipóteses, como a seguir se apresentam, as quais foram testadas durante o desenvolvimento do trabalho e, em decorrência dos achados da pesquisa, algumas puderam ser corroboradas e outras descartadas:

- as concepções sobre a avaliação da aprendizagem, bem como os pressupostos teóricos que as norteiam estão suficientemente demonstrados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (estrutura curricular e ementas), tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância;

- o processo de avaliação da aprendizagem vivenciado pelo acadêmico, no Curso de Pedagogia, tanto da modalidade presencial como na modalidade a distância, é parte relevante em sua formação/construção como professor/profissional da educação, podendo impactar significativamente em sua prática pedagógica;

- a formação do professor/profissional da educação em ambas as modalidades de oferta do Curso de Pedagogia depende, em grande parte, do nível de envolvimento do acadêmico e de sua disponibilidade para o estudo e para a pesquisa;

- os Coordenadores de Curso e os Professores entendem que há, ainda, muito a avançar na construção de uma formação docente adequada às exigências da contemporaneidade, especificamente no que diz respeito às atividades práticas de seus acadêmicos.

Compreender como se processa a construção do conhecimento e a sua evolução nos diferentes sujeitos, parece fundamental quando se deseja buscar formas de conferir qualidade aos cursos de formação de professores, tendo em vista que estes, quando licenciados, utilizarão de tais saberes em seu exercício profissional.

Para essa compreensão, tornou-se necessário investigar sobre as teorias que fundamentam o sistema de avaliação adotado pela IES pesquisada, na perspectiva de se verificar até que ponto a concepção, a metodologia e os instrumentos avaliativos adotados dão conta de, efetivamente, perceber os avanços e as dificuldades dos acadêmicos em relação à aprendizagem dos conteúdos constituintes do Plano Curricular de cada curso. Tal consideração, fundamentou-se na afirmativa de Belloni (2006, p. 186), de que:

(...) é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise ao aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democracia do conhecimento e da educação, assim como a transformação da sociedade.

E, tendo-se em vista que, para exercer sua função social e pedagógica, a avaliação da aprendizagem deve ser usada como forma de promover o aluno, ajudando-o a crescer, a compreender o mundo e a atuar como sujeito de sua história e, em consequência, prepará-lo para a conquista de sua autonomia, visando à transformação do atual modelo de sociedade, a fim de que cada sujeito se assuma como cidadão, consciente de seus direitos, de seus deveres e dos compromissos com a coletividade, o presente estudo se reveste de importância como subsídio para um melhor entendimento na busca da função social do processo educativo e da necessária qualidade do ensino.

Essas condições obviamente passam pela questão da avaliação da aprendizagem, conforme bem explicitam De Sordi & Ludke (2009, s/p.)⁵ considerando que:

Da prática pedagógica vivida e discutida dentro de limites históricos que a constroem, uma outra relação com a avaliação pode nascer nos cursos de formação de professores, ampliando as possibilidades de que estes se disponham a continuar lutando por um uso mais consequente e ético da avaliação nas escolas em que vierem a atuar. Esta aprendizagem amplia a condição ético-epistemológica destes atores para agirem e reagirem tanto no âmbito da sala de aula como quando a instituição escola estiver sendo formalmente avaliada.

Por outro lado, uma reflexão teoricamente mediada e fundada na investigação de campo realizada sobre o processo avaliativo, configurado no Projeto Político Pedagógico da IES elencada para esta investigação, poderá trazer à luz aspectos relevantes para que outras Instituições de Ensino Superior passem a discutir e, a partir disso, a implementar sistemas avaliativos mais eficazes e mais comprometidos com a adequada e qualitativa formação dos professores e dos profissionais da educação.

Conforme posicionamento de Vasconcellos (2000, p.140), tem-se que:

A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior aponta para a necessidade urgente de transformar as práticas mais comuns fundadas numa visão

⁵ DE SORDI, M.R. e LUDKE, M. (2009). **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias.** *Revista Avaliação*, Campinas, vol 14, no. 2, julho/2009.

tradicional de ensino. É preciso que o professor universitário aceite os novos desafios que lhe possibilitem propor e adotar novos caminhos para a avaliação da aprendizagem. A adoção de novas perspectivas em avaliação da aprendizagem passa pelo reconhecimento de todas as dificuldades relacionadas ao assunto, assim como pela decisão de investir, estudar, investigar esta área ainda tão pouco explorada do Ensino Superior. A responsabilidade da universidade é muito maior que a dos outros níveis de ensino, pois que é ela a formadora dos profissionais que irão atuar nas escolas e que poderão reproduzir ou transformar as condições insatisfatórias das práticas avaliativas atuais.

A motivação para a escolha deste tema, para a presente investigação científico-acadêmica, teve, ainda, como justificativa, as atividades profissionais exercidas pela pesquisadora nas últimas décadas, sempre vinculada à questão da educação e, de modo específico, ligada à questão da formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação atuantes em escolas de Educação Básica – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com formação acadêmica como profissional da educação, inicialmente no Curso de Magistério e, na sequência, no Curso de Pedagogia, exercendo durante ano, a função de professora/educadora no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em instituições públicas e privadas e, nos últimos anos, prestando assessoria pedagógica em redes privadas e públicas, com vinculação precípua com a formação continuada de professores/pedagogos e de profissionais da educação, a pesquisadora vem observando, constantemente, que a avaliação continua sendo um procedimento distanciado da efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Tal distanciamento se acentua quando muito se tem discutido e observado na questão da avaliação e, a cada dia se percebe com mais intensidade, que se tem nela ainda uma espécie de “nó górdio”, ou seja, um ponto a ser desvelado, compreendido e transformado, frente às ingentes exigências de uma educação mais adequada aos reptos da contemporaneidade.

Segundo Lago Rodrigues (2009, p. 39), na avaliação, convive-se ainda com aspectos de forte “(...) poder, regulação e controle por parte dos sistemas que os administram, através dos quais se impedem avanços e possibilidades, tanto para as escolas, quanto para seus alunos e professores.”

Os professores e profissionais da educação continuam a avaliar a produção acadêmica de seus alunos usando critérios tradicionalmente equivocados e que, na maioria das vezes, servem somente para mensurar quantitativamente a aprendizagem ou a reprodução de conteúdos, ensinados como simples informações repetitivas, com a finalidade de

armazenagem e acumulação, sem significado para sua vida prática, para seu universo referencial de saberes e de conhecimentos.

Neste sentido, a escolha do tema para esta investigação se apresenta estreitamente vinculada aos processos de formação e atuação da pesquisadora que, ao desenvolvê-lo, buscou ampliar seu universo de referência sobre a problemática da avaliação da aprendizagem dos alunos concluintes de Cursos de Pedagogia, seja na modalidade presencial, ou na modalidade a distância.

Entendendo ser este um ponto crucial da ação docente contemporânea, a pesquisadora buscou complementar suas bases conceituais e teóricas, imbricando-as com os aspectos revelados na investigação de campo que apresentaram relevantes aspectos sobre a temática, a partir do entendimento e das percepções inferidas durante a pesquisa.

No aspecto epistemológico, essa relevância será demonstrada na medida em que se ampliem os entendimentos e as interrelações entre os constructos teóricos e as bases conceituais de autores nacionais e internacionais que, historicamente, têm tratado do tema.

O tema desta pesquisa se insere na Linha de Investigação do Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT - Construção e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal, mais especificamente no tópico - Formação de professores: inicial e contínua (da).

Sem a pretensão de esgotar o tema, esta investigação se constituiu em um ponto referencial, através do qual se possa ampliar o entendimento e aprimorar as aplicabilidades práticas de um fazer docente ainda aquém de uma solução qualitativa, e que se agrava, na medida em que se ampliam quantitativamente as condições de oferta de escolaridade formal às populações que acessam cada vez mais a tais espaços de formação, em escolas públicas e/ou privadas.

O presente estudo teve como finalidade o levantamento e a análise dos procedimentos de avaliação da aprendizagem adotados pelo Curso de Pedagogia, na IES *lócus* da pesquisa e a influência que tais metodologias de avaliação da aprendizagem possam exercer na formação de professores e profissionais da educação, bem como a relevância dada ao processo avaliatório em seu Projeto Político Pedagógico – PPP -, a partir das perspectivas dos Coordenadores e de Professores do Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância - EaD.

Com base em tais reflexões, foram definidos os objetivos para esta investigação:

OBJETIVOS

1. Objetivos Gerais

- Investigar os pressupostos e as exigências legais para a implantação do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância no Brasil;
- Pesquisar as perspectivas dos Coordenadores e as percepções dos Professores do Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância - EaD, de uma Instituição de Ensino Superior - IES – paranaense, sobre suas concepções de avaliação da aprendizagem;
- Levantar as formas como o processo avaliativo ocorre na prática, no Curso de Pedagogia e seus possíveis impactos na formação do professor e do profissional da educação oriundo de tais cursos.

2. Objetivos específicos

- Investigar a legislação que ampara a oferta de Cursos de Pedagogia no Brasil, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância - EaD.
- Pesquisar diferentes conceitos de avaliação da aprendizagem e os pressupostos teóricos que os originaram.
- Levantar, a partir dos Projetos Político Pedagógicos – PPP - da IES *lócus* da pesquisa, subsídios para a análise do processo de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos concluintes do Curso de Pedagogia, adotado por essas instituições de ensino superior.
- Pesquisar, junto aos Coordenadores e aos Professores do Curso de Pedagogia, ofertado nas modalidades presencial e a distância, suas percepções sobre o processo avaliativo em seus cursos e o impacto de tais metodologias na formação dos professores e dos profissionais da educação.
- Estabelecer paralelos entre a proposta de avaliação do Curso de Pedagogia, ofertado nas modalidades presencial e a distância pesquisados, com vistas a analisar sua eficácia na formação dos professores e dos profissionais da educação por eles licenciados.
- Propor a continuidade de estudos, na perspectiva de se buscar maior eficácia do processo de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, ofertados nas modalidades presencial e a distância, e o modo como se apresentam em acordo com os ditames da educação contemporânea, com vistas a aprimorar suas práticas pedagógicas no tocante ao ensino e à aprendizagem e às suas formas de avaliação.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar horizontes e, juntos avaliarão o sucesso de novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para buscar superá-los. (Sant'anna, 1998, p. 27)

Para o desenvolvimento do presente estudo buscou-se, inicialmente, um referencial teórico que tornasse possível apresentar as várias vertentes do pensamento pedagógico contemporâneo, de maneira a situar a temática da pesquisa – aprender a ser professor/pedagogo – na história recente da educação e da pedagogia e analisar as condições didático-pedagógicas em que são formados os professores e profissionais da educação no Brasil e, nesse intento, foi necessário desvelar a trajetória histórica do Curso de Pedagogia, bem como a legislação federal que lhe dá sustentação.

Tendo-se em vista estabelecer correlação entre a formação de tais profissionais em Cursos de Pedagogia ofertados na modalidade presencial e na modalidade a distância, foi necessário uma investigação sobre esta última modalidade, especialmente no que se refere às suas características, modelos e formas de implementação, na perspectiva de analisar seus aspectos positivos e aqueles em que a EaD mostra suas fragilidades. Devido ao fato dos Coordenadores do Curso de Pedagogia terem sido definidos como sujeitos desta pesquisa, assim como os professores desse curso, importa conhecer as atribuições, as competências e as responsabilidades a eles conferidas pela legislação vigente, e pela IES onde atuam e ainda o parecer desses atores do processo educativo sobre a qualificação profissional resultante do trabalho desenvolvido nesse sentido pela IES *lócus* da investigação. A avaliação da aprendizagem, nesta proposta de estudo, se reveste de significativa importância, uma vez que as experiências vivenciadas pelos egressos do curso durante sua realização, podem contribuir para a construção de conceitos sobre o processo avaliativo e, no futuro, conduzir sua prática pedagógica.

Na educação a distância, dependendo do modelo adotado pela instituição, o processo de avaliação da aprendizagem assume diferentes delineamentos e, nesse sentido, faz-se necessária uma fundamentação teórica sobre o tema. Na sequência, cada um dos tópicos acima indicados é abordado, de acordo com os estudos desenvolvidos.

1. BREVE RELATO SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

A partir do final do século XIX e início do século XX, sob a inspiração das idéias revolucionárias de Marx e Engels, as questões sociais passam a pautar os debates contemporâneos e o entusiasmo pela formação de um novo cidadão para uma nova sociedade, deram origem a propostas educativas como: a expansão da oferta de vagas na escola pública e a adesão a uma pedagogia humanista, como forma de superação da extrema rigidez da escola tradicional, movimento que deu origem à Escola Nova, tendo entre seus defensores, Maria Montessori, na Itália e Ovide Decroly, na Bélgica. (Aranha, 2006)

Sofrendo influências da sociologia de Émile Durkheim, do behaviorismo de Pavlov, de Watson e de Skinner, além da fenomenologia, de Husserl, Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty e Martin Bubber, a pedagogia vai assumindo uma linha que se contrapõe à tendência empirista e positivista. Carl Rogers, nos Estados Unidos, defende uma pedagogia centrada no aluno, através de método não-diretivo, com reduzida interferência do professor no processo de construção do conhecimento.

Passando pela fenomenologia e se contrapondo à tendência empirista e ao naturalismo, os psicólogos alemães Köhler e Kofka propõem a *gestalt*, concepção atomística e associacionista da percepção, em que o objeto não se apresenta inicialmente em suas partes, mas em seu todo. Tal teoria recusa o exercício mecânico – a repetição, a memorização – como forma de aprendizagem.

A pedagogia do século XX, utiliza-se da psicologia, da sociologia e de outras ciências, como a economia, a linguística, a antropologia, etc., acentuando a exigência da inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser trabalhado nas escolas.

O filósofo e pedagogo americano John Dewey, fundador de uma escola experimental na Universidade de Chicago, no final do século XIX, traduziu em suas obras “Meu Credo Pedagógico”, “A Escola e a Criança” e “Democracia e Educação”, sua teoria de que o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesma, mas volta-se para a experiência.

Segundo Aranha (2006, p. 262-263), Dewey afirma que: “(..) o fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas,” considerando ainda que a ênfase da

educação não deverá estar na mera acumulação de conhecimentos, mas na capacidade de aplicá-los às situações vividas.

Opondo-se às teorias defendidas por Herbart e à educação tradicional, Dewey lança as sementes da Escola Nova, tendência pedagógica fundamentada no ideal de “educar para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção da sociedade democrática”. (Aranha, 2006, p. 251).

Entre 1920 e 1940, Dewey visitou diversos países, inclusive Japão, China, União Soviética, Turquia, influenciando o pensamento pedagógico contemporâneo, de modo que suas teorias traduziram-se em diferentes práticas educativas, especialmente em relação ao trabalho com crianças deficientes, como é o caso de Maria Montessori, na Itália, Ovide Decroly, na Bélgica e Célestin Freinet, na França, entre outros.

Na União Soviética, surgem defensores da educação para o trabalho, entre eles Pistrak, Makarenko, com a obra “Poema Pedagógico”, em que postula uma educação voltada para o importante papel politizador do cidadão, condição em que a busca da autogestão era fundamental, mesmo que, para tal, se utilizasse de autoritarismo e castigos físicos, contrapondo-se, de certa maneira, às idéias de liberdade propostas pela Escola Nova.

Antonio Gramsci, estudioso italiano, crítico do marxismo oficial, em suas obras: “Concepção Dialética da História” (1999) e “Os Intelectuais e a Organização da Cultura e Literatura” (2002) escritas no cárcere onde se encontrava por discordância do regime fascista do ditador B. Mussolini, e nas quais apresenta o conceito de hegemonia, definindo-a como o ato de dirigir, guiar, conduzir, a fim de dominar através do poder coercitivo, ou da persuasão.

Segundo Aranha (2006, p. 268), “a educação proposta por Gramsci está centrada no valor do trabalho e na tarefa de superar as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura popular.” E a forma de se objetivar tal intento, seria a substituição da escola classista burguesa pela escola unitária, acessível a todas as crianças, desenvolvendo-lhes a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente.

Dessa concepção, emerge o novo humanismo socialista no qual a cultura geral, formativa deve conviver produtivamente com o desenvolvimento da capacidade para o trabalho, fundamento das tendências não-diretivas que têm, entre seus defensores, o historiador italiano Mário Manacorda.

Com o evento da 2ª. Grande Guerra, no final de 1930, os postulados progressistas presentes na tendência pedagógica postulada pela Escola Nova, encontram nos governos

totalitários europeus, como a Alemanha, a Itália e a Espanha, um retrocesso em seus fundamentos, representados pela utilização da violência simbólica e da educação como forma de inculcação ideológica, em favor do ideário não democrático.

A História da Educação no Brasil, bem como as diversas vertentes epistemológicas que embasaram as teorias da aprendizagem no século XX, são enfocadas no tópico a seguir.

1.1 O curso de Pedagogia e a formação de professores no Brasil: trajetória histórica e fundamentação legal

Saviani (2008, p. 1) aponta para a indissociabilidade entre História da Educação e História da Pedagogia, quando afirma que, “efetivamente a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem”,

Essa também foi a convicção firmada por Libâneo (1991, p. 24), para quem a: “Pedagogia é o campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para a vida social.”

A História da Educação Brasileira tem início com a chegada dos jesuítas, em 1549. A Companhia de Jesus, ordem religiosa à qual pertenciam os jesuítas, foi enviada pelos reis portugueses ao Brasil com a finalidade de domesticar os nativos, ensinar-lhes a fé e a obediência aos colonizadores, a fim de serem preparados para a aceitação do trabalho como mão-de-obra escrava.

Tendo como pressupostos os ditames da *Ratio Studiorum*⁶, o modelo jesuítico exerceu e continua a exercer grande influência na pedagogia brasileira, como bem esclarecem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 147).

O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto

⁶ *Ratio Studiorum* é a abreviação de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios nas mais variadas partes do globo (da Europa à Ásia, do Japão ao Brasil). Embora vulgarmente se traduza por código, ou método, a *Ratio Studiorum* é mais do que o plano de estudos, ou o *curriculum* escolar, ou o regulamento dos colégios dos jesuítas. Ela é o regime escolar (e, nessa medida, também o plano de estudos, o código e o regulamento) que presidiu ao ensino nos colégios dos Jesuítas, desde que foi composto (no final do séc. XVI) até a extinção da Companhia de Jesus, em 1773, sofrendo, adaptações no decorrer do tempo.

de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos [...]. O *habitus* permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula.

Os jesuítas, porém, não atenderam, com seu trabalho catequético, aos objetivos impostos pelo governo português, tendo em vista que, apesar de provocar a aculturação do povo nativo, protegiam os indígenas da cobiça dos colonos, ao invés de prepará-los para a aceitação do domínio dos portugueses. (Aranha, 2006), fato que gerou revolta entre os colonos enriquecidos, agora senhores de engenho, os quais, necessitando de braços fortes para a atividade agrícola, passaram a trocar os índios pelos escravos africanos.

Por outro lado, conforme afirma Aranha (2006), o ensino jesuítico mantinha a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico, e a educação voltada para a elite era de cunho literário, abstrata, além de dogmática e afastada dos interesses materiais.

Por não haver cumprido o papel a que se destinava, a Companhia de Jesus é chamada de volta a Portugal pelo Rei D. José I, por meio da atuação de seu primeiro ministro, o Marquês de Pombal.

Durante a vigência de seu ministério (1750-1777), o Marquês de Pombal promoveu diversas reformas com a finalidade de incrementar a produção nacional, incentivar as manufaturas e desenvolver o comércio colonial, interferindo na escolarização brasileira e instituindo a educação leiga, com responsabilidade total de Estado. São desse período as “aulas régias” e os Estudos Menores (Ensino Fundamental – primeiras letras e Ensino Médio – humanidades).

Com a reforma dos Estudos Maiores, em 1772, inicia-se a segunda fase das mudanças educacionais no Brasil, a partir da reestruturação da Universidade de Coimbra, com a assunção da Ordem do Oratório, conhecida por ter uma visão mais avançada, mais aberta às idéias iluministas.⁷

A partir do século XVIII, começam a surgir discussões mais pontuais sobre a

⁷ Aprofundamento sobre essa temática poderá ser buscado em Aranha, M. L. de A. (2006). **História da Educação e da Pedagogia** – Geral e Brasil. São Paulo:Moderna.

formação do professor em geral, tendo o Iluminismo⁸ como responsável pela produção de novas teorias pedagógicas, defendidas por Rousseau na obra “Emílio ou da Educação” (1762); La Chalotais, em “Ensaio de Educação Nacional”; Kant, em suas produções: “Sobre Pedagogia”, “Crítica da Razão Pura”, “Crítica da Razão Prática”; Verney, em “O Verdadeiro Método de Estudar”, entre outros.

Os postulados defendidos por esses autores e ainda por Diderot, Voltaire, La Fontaine, Espinosa, foram duramente combatidos pelo Marquês de Pombal, que mandou incinerar as obras condenadas em grandes fogueiras, no Terreiro do Paço e na Praça do Pelourinho, em Lisboa. (Aranha, 2006).

Segundo Saviani (2008), a palavra pedagogia foi utilizada pela primeira vez na história da educação brasileira em 1817, porém, sem o devido conhecimento de seu significado, optou-se pela expressão “instrução pública”. Aparece, também, nessa época, pela primeira vez, a preocupação com a formação de professores.

Também em 1834, são criadas as escolas normais, com a finalidade específica de formação de professores para o ensino primário. Em 1835 tem início a Escola Normal de Niterói e, em 1842, em Salvador, na Bahia.

A primeira escola normal, criada em São Paulo, em 1846, destinava-se somente a homens e contava com um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de filosofia e moral no curso anexo à Faculdade de Direito. Essa escola funcionou apenas até 1867, tendo formado nesse período, cerca de 40 professores. Em 1874 é criada, na capital do Estado de São Paulo, uma escola normal, com um curso de dois anos de duração.

Também essa iniciativa de formação de professores não foi adiante, por falta de verbas. Somente em 1880, a escola normal foi retomada, agora com duração de três anos. (Aranha, 2006).

O primeiro curso superior da Escola Normal é criado apenas em 1892.

Em 1931, através do Decreto nº 1.9851/31 foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, surgindo, então, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e, em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade

⁸ Segundo Gadotti (2003), o iluminismo adota a pedagogia política com a finalidade de tornar a escola leiga e função do Estado. Ainda que tenha a intencionalidade de estender a educação a todos os cidadãos, prevalece a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia. Essa dualidade era aceita, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão caro aos ideais revolucionários, uma vez que, pela doutrina liberal, o talento e a capacidade dos homens não são iguais.

do Brasil, no Rio de Janeiro.

O Decreto-Lei nº 1.190/39, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituiu um currículo fechado e não vinculado aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. A respeito dessa reformulação educacional, Saviani (2007, p. 118), assim se posiciona:

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar.

Tal organização somente foi modificada, décadas depois, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4014/61.

Um curso especialmente voltado para a formação de professores e de profissionais da educação sempre foi motivo de polêmica geradora de dificuldades em sua definição, conforme se denota no Parecer CFE nº 251/1962:

“(...) Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.” (Parecer CFE nº. 251/62, p.98)

Em 1968, a Lei nº 5.540/68, promove nova regulamentação do curso e, em 1969, a Lei nº 464/69 fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.

Nessa normatização, porém, o pedagogo foi tomado como generalista, isto é, um

profissional polivalente, apto a atuar nas diversas situações educativas e não especificamente como docente educador. Saviani (2008, p. 51) se contrapõe a essa possibilidade, ao indicar que tal legislação:

(...) procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda.

Em 1969, em cumprimento à Lei nº 5540/68, o Curso de Pedagogia passa por uma reorganização, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as então denominadas habilitações, que passam a formar o Supervisor Pedagógico, o Orientador Educacional, o Coordenador e Administrador Escolar, o Inspetor Escolar, denominados como profissionais da educação. No entanto, a concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, colocando-se de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas, continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. (Bissoli da Silva, 1999)

A LDBEN 9394/96, em seu Artigo 62, deixou em aberto questões relevantes para a compreensão do significado do curso de formação de professores para a atuação na Educação Básica, causando um lapso de tempo em que não se pode contar com uma definição clara sobre tal formação, contribuindo para o surgimento das mais diferentes interpretações:

“Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério a educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

Também em relação à formação dos profissionais da educação para a organização e gestão escolar e educativa, a LDBEN 9394/96 não é suficientemente clara, quando determina, em seu Art. 64, que:

“Art. 64 - A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação

básica, será feita em cursos d graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional.”

O grande ponto de controvérsia entre o que ditava a legislação e o que pensavam os educadores engajados na discussão sobre os cursos de formação de professores era a indicação legal de que os educadores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental deveriam ser formados por Institutos Superiores de Educação – ISEs - (LDBEN 9394/96- Art. 63, inciso I), o que parecia indicar a possibilidade da extinção do curso de pedagogia como formador de docentes.

*“Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:
I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes da educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (...)”*

Nesse sentido, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE - em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, em 1998, redigiu o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, com a indicação de que o *lócus* privilegiado de formação de professores para a atuação na educação básica e na educação superior deveria ser a universidade, além de insistir na proposição de que fosse superada a fragmentação existente entre as habilitações, assim como a dicotomia existente entre pedagogos e os demais licenciados.

A esse respeito, importa registrar o pensamento de Bissoli da Silva (1999, p. 70) ao considerar que:

(...) não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. (...) a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, “grosso modo”, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar.

As incertezas em relação à formação dos educadores para atuar na Educação Infantil e dos professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental se transformaram em

verdadeira ameaça quando, em 1.999, o Parecer CES/CNE nº 970/99 retirou essa incumbência do Curso de Pedagogia e os novos cursos autorizados pelo SESu/ MEC apenas habilitavam profissionais para o desempenho de funções de gestão e organização da escola, tais como Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional. Complicando ainda mais a situação, o Decreto Federal nº 3.276 de 6/12/99, estabeleceu que a formação docente seria missão exclusiva do Curso Normal Superior, a ser ofertado por Institutos Superiores de Educação - ISEs.

Diversas entidades⁹ representantes de diferentes segmentos educacionais se manifestaram a respeito, na perspectiva de recuperar a função do Curso de Pedagogia como *lócus* e espaço específico formador de professores/educadores e de profissionais da educação, bem como de re-estabelecer a universidade como instituição encarregada de tal missão.

Nos dez anos que se seguiram à promulgação da LDBEN 9394/96 e com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, ocorrida através da Resolução CNE/CP nº 1/2006, a formação de professores e profissionais da educação em nível superior vive tempos de inseguranças e incertezas, o que certamente concorreu para defasagens no preparo e desenvolvimento desses profissionais¹⁰.

Em decorrência do firme posicionamento das instituições já mencionadas (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, ANPAE), o Conselho Nacional de Educação - CNE, em 2005, a partir do debate feito à luz do acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados por tais entidades do campo educacional, emite o Parecer CNE/CP nº 05/2005 (p. 6-7) que estabelece as condições para a formação do licenciado em Pedagogia, de onde se pode concluir que esse profissional, mais do que ministrar aulas ou atuar especificamente em atividades didático-pedagógicas escolares, deve estar preparado para exercer, em sua plenitude, a função social que lhe cabe, bem como utilizar-se dos processos de formação

⁹ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação Públicas Brasileiras
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

¹⁰ Detalhamentos sobre o longo processo ocorrido entre a promulgação da LDBEN no. 9394/96 e a normatização de seus artigos 62 e 64, podem ser encontrados em ROSA, S. S. da. Gestão Estratégica e Currículo: (Re)construindo a identidade do curso de pedagogia a partir das demandas sociais. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 1, dezembro 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em maio de 2010.

continua, da pesquisa e da busca pela igualdade na diversidade. Cita o referido Parecer nº 05/2005, que:

“Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. (...) Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder (...).”

Havia necessidade, entretanto, de que fosse firmemente delineado o perfil do profissional da educação a ser formado pelo Curso de Pedagogia e, para tal, o CNE/CP, após amplos estudos e debates, baixou a Resolução nº 01/2006 que, em seus Artigos 4º. e 5º, define a finalidade de tal curso, bem como as aptidões requeridas de seu egresso:

“Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.”

Essa legislação deixa claro que a formação no Curso de Pedagogia deverá assegurar ao professor e ao profissional da educação, a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, afastando a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do Ensino Fundamental e contemplando, dessa maneira, uma das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999¹¹, que, segundo Bissoli da Silva (1999,

¹¹ A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia -CEEP foi nomeada pela Portaria SESU/MEC nº. 146 de 10 de março de 1998, sendo formada pelos professores: Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFP; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Miléo Pavão, da PUC-Paraná. Posteriormente, a Comissão foi recomposta, através da Portaria SESU/MEC nº. 1.518 de 16 de junho de 2000, sendo constituída pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullok, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFF; e Merion Campos Bordas, da UFRGS.

p. 79):

A proposta elaborada pela Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia baseada neste documento da ANFOPE, tendo sido divulgado em 6 de maio de 1999, ficou retido no MEC/SESu por muito tempo antes de ser encaminhado ao CNE. Foi bem acolhido pela comunidade acadêmica, uma vez que a proposta era abrangente, a comissão conseguiu contemplar tanto as funções do curso (da época), e também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional.

Embora rico em controvérsias, o debate entre os educadores e estudiosos sobre a identidade do pedagogo e as possíveis instâncias para sua formação, destacando-se os estudos de Libâneo (2002); Saviani (2008); Bissoli da Silva (2003); Kuenzer e Rodrigues (2006), onde prevalecia a concepção de que, ao Curso de Pedagogia caberia favorecer ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional, ações que deveriam ser assumidas como um todo orgânico, tendo o trabalho pedagógico como principal articulador curricular.

Apesar dos grandes avanços ocorridos em relação ao Curso de Pedagogia e de sua compreensão como instância de formação de professores e de profissionais da educação, fazia-se necessário demarcar os elementos constitutivos da formação do pedagogo, o que veio a ocorrer quando da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs¹² de Pedagogia (MEC, 2006), em que o sentido da docência é ampliado, uma vez que articulam-se idéias de que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares, conforme Parecer CNE/CP nº 05/2005 (p. 6):

“A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.”

6. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, segundo a Resolução no. 01/2006, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (MEC, DCN, 2006, p. 6).

De toda sorte, a análise das propostas apresentadas durante o debate sobre o papel e as características do Curso de Pedagogia no Brasil, ocorrida nas últimas décadas dos anos 90 e dos anos 00, leva necessariamente à conclusão de que duas concepções permearam essas discussões. Por um lado, a defesa da docência como base da identidade do pedagogo e, por outro, a idéia de que o campo de estudo da pedagogia é muito mais amplo, sendo a docência apenas uma de suas possíveis expressões e, portanto, também uma dentre as possíveis práticas profissionais (Rosa, 2007).

No que se refere à docência, Saviani (2008) entende que existe o pensamento de que é da práxis docente que virá a formação pedagógico-didática e alerta que a instituição formadora deverá assegurar, deliberada e sistematicamente, por intermédio da organização curricular, a preparação didática dos professores.

Por sua vez, ao reconhecer a Pedagogia como ciência da e para a educação, Libâneo (1991, p. 25) afirma que a ela compete o estudo da educação, da instrução e do ensino e, para tanto:

(...) compõe-se de ramos de estudos próprios como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia. [...] Ao mesmo tempo, busca em outras ciências os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo. São elas a Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Economia da Educação e outras.

Na concepção de pedagogia proposta pelo eminente estudioso brasileiro, este lhe confere, como atribuições, além da docência, também as funções da pesquisa, da gestão e da organização do trabalho escolar.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

A necessidade de adequar a oferta de cursos de formação de professores e profissionais da educação à demanda por qualidade e pertinência da ação educativa, tem levado os órgãos responsáveis pelas políticas públicas nessa área, liderados pelo MEC, a colocar em debate, não apenas as condições e modalidades de oferta, mas também o aspecto político-pedagógico-institucional, na perspectiva de se garantir a efetiva qualidade na formação desses profissionais e assim promover a melhoria da Educação Básica brasileira.

Nesse sentido, ao lado da discussão focada no currículo, na duração, na forma de

avaliação, tanto da aprendizagem, como institucional do Curso de Pedagogia, também têm sido promovidos estudos e debates sobre os âmbitos em que acontece tal formação.

O documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE, (MEC, 2010, p. 80) esclarece que, no contexto atual, a formação de professores no Brasil, ocorre em cinco formatos institucionais:

- “a) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio;*
- b) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura compartilhados entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades/centros/departamentos de educação, que oferecem o curso de pedagogia e a complementação pedagógica dos demais cursos de licenciatura;*
- c) nas IES, em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdade, institutos, centros e escolas que oferecem cursos de licenciatura em geral;*
- d) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionar no interior das IES e para assumir toda a formação inicial e continuada de professores/as;*
- e) nos centros federais de educação tecnológica (CEFET) ou institutos federais de educação tecnológica (IFET), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional.”*

Assim é que, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), a questão da matriz curricular, da carga horária e da duração do curso, passou a fazer parte das preocupações dos estudiosos e legisladores, até que, através da Resolução CNE /CP 1/2006, de 16 de maio de 2006 (Art. 6º), ficou estabelecido que o plano curricular desse curso passaria a se organizar em três eixos temáticos: I - um núcleo de estudos básicos; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; III - um núcleo de estudos integradores, a serem executados numa carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- “I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;*
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;*
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.” (MEC, Res.1/2006, Art. 7º.)*

Levando-se em conta tal carga horária e a exigência legal de 200 (duzentos) dias

letivos anuais (LDBEN 9394/96, Art. 47), a duração do Curso de Pedagogia passou a ser de 04 (quatro) anos.

No que diz respeito à forma de integralização de estudos, o Art. 8º observa que, nos termos do projeto pedagógico da instituição, o processo didático-pedagógico será efetivado através da oferta de:

“I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; II - 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; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício.” (MEC, Res. 1/2006, art. 8º.)

2.1 O curso de Pedagogia e o aprender a ser professor/ pedagogo

Conforme se verificou no tópico anterior, um dos fatores que impulsionou o surgimento do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura foi o repúdio de estudiosos e educadores, organizados em suas associações, à proposta de formação do especialista no Curso de Pedagogia, tendo em vista que essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador, questão amplamente discutida por vários educadores estudiosos da matéria.

Esse modelo, no entanto, respaldado ainda pelo currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação – CFE, através da Resolução nº 2/69, manteve-se durante décadas, em inúmeros Cursos de Pedagogia, cujo funcionamento foi autorizado pelos órgãos competentes, formando o especialista em administração escolar, em supervisão escolar e em orientação educacional.

Após mais de trinta anos de acalorados debates, é baixada, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a Resolução nº 1, de 10 de abril de 2006, cujo objeto é a fixação das Diretrizes Curriculares - DCNs para o Curso de Pedagogia, identificando-as por meio dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/200, passando, então, a representar uma nova fase para a pedagogia, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 05/2005 (2005, p. 6), a abrangência da formação a ser desenvolvida pelo Curso de Pedagogia deve voltar-se:

“a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos

- anos iniciais do ensino fundamental;*
- b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional;*
- c) na área de serviços e apoio escolar;*
- d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”*

Dessa forma, ficam contempladas na Licenciatura em Pedagogia, tanto as funções de docência, quanto as funções de gestão e organização educacionais, escolares e não-escolares, devendo ser estabelecidos currículos que dêem conta da amplitude dessa formação.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 (p. 6) ainda enfatiza que:

“A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.”

Nessa perspectiva, a formação do professor/pedagogo e do profissional da educação no Curso de Pedagogia torna-se mais abrangente e exige uma nova concepção de educação, de escola, de pedagogia, de docência, de licenciatura. Essa nova compreensão deverá situar a educação, a escola, a pedagogia, a docência e a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais, construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

A legislação, nesse sentido, vem ao encontro do que Libâneo (1991, p. 24) entende por abrangência do processo educativo, considerando que:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais.

Atualmente, de acordo com a formulação legal definida pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE, o Curso de Pedagogia destina-se, à formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda, de forma complementar, para o ensino nos cursos de nível médio, na

modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Res. nº 01/2006 - reafirmam, ainda, conforme o já proposto no Parecer CNE/CP nº 05/2005 (p. 8), o caráter democrático da gestão educacional, quando pontuam:

“(...) que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.” (MEC, DCNs – Pedagogia, 2006).

A partir da publicação da Resolução nº 1/2006, do CNE/CES, fica estabelecido que a formação de professores para a atuação na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverá se dar no Curso de Pedagogia – Licenciatura e, para tal, as matrizes curriculares deveriam contemplar tanto a fundamentação teórica como a atuação prática, de maneira a tornar efetiva a formação de tais profissionais, ou seja, para permitir-lhes aprender a ser professor/pedagogo.

Quanto ao currículo do curso de formação de professores, em razão da especificidade de sua atuação profissional, Neder (2008, p. 155) propõe duas dimensões indissociáveis:

- a dimensão epistemológica: que diz respeito à escolha e aos recortes teórico - metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo das séries iniciais;
- a dimensão profissionalizante: que, implicando a primeira, diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer pedagógico, em todas suas relações sócio-político-culturais e nas perspectivas psicopedagógicas e éticas.

Na perspectiva de um melhor entendimento, de clarificar esses posicionamentos e verificar como tais idéias se inserem no curso de formação de professores/pedagogos buscase, no próximo tópico, avançar nessa discussão.

2.2 O aprender a ser professor/pedagogo: significados da docência

Dentre as grandes preocupações dos estudiosos sobre o processo educativo e as formas como, na prática, a construção do conhecimento ocorre, estão o aprender sobre como ensinar e o aprender sobre como ser professor, dois aspectos da mesma situação, em que a

aquisição de saberes implica um processo de aprendizagem e de formação pois que, segundo Tardif *et al* (1991, p. 218),

(...) quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

O processo de ensinar é tarefa complexa que envolve muito mais do que o conhecimento específico do professor, exigindo que ele domine o campo pedagógico, constituído na medida em que o professor vivencia as trajetórias de ensino e aprendizagem, numa relação de construção coletiva, em que ele se assume, ao mesmo tempo, como sujeito formador e em constante formação. Essa relação professor-aluno demanda capacidade de articulação dos diferentes saberes, a fim de que possa atender às diversidades sócio culturais de seus educandos.

Nessa direção, conforme Gadotti (2001, p. 97), o professor deve ser o “mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador curioso e, sobretudo, um construtor de sentido, um cidadão.”

Uma vez que “ensinar não é apenas transferir conhecimentos. É criar possibilidades para a sua própria produção, para a sua construção”, considera Gadotti (2001, p. 97), que a aprendizagem do ofício de professor ocorre tanto em seu processo de formação inicial – graduação/licenciatura – e continuada, como na relação professor-professor, professor-pedagogo, professor-aluno. No entanto, o que garante ao professor/pedagogo o efetivo respaldo para o exercício cotidiano de ensinar e aprender é a sua prática pedagógica mediada pela pesquisa, pelo estudo e pelo debate sobre as condições da construção do saber, conforme muito adequadamente salienta Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, (re)procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O aprender a ser professor de maneira coletiva e compartilhada, na relação com os colegas, pode significar motivação e segurança para o desempenho da prática pedagógica, na medida em que, ao se mostrar capacitado e polivalente, o educador consegue dividir

preocupações e buscar soluções conjuntas para os problemas que se apresentam, assumindo a condição de condutor do processo educativo, tendo o aluno como foco de seu trabalho.

Tratando a respeito do processo de construção do conhecimento pelo educando e do papel do professor nessa caminhada, Paulo Freire (2003, p. 84), assim se manifesta:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

A prática pedagógica se constrói ao longo da carreira docente, através da experiência didático-pedagógica adquirida na reflexão sobre o ato pedagógico e, nesse processo, é inegável a influência oriunda da experiência do docente vivenciada em toda sua carreira estudantil. Os professores que lhe deixaram marcas positivas, certamente serão modelos em quem se espelharão, da mesma forma que, inconscientemente, poderão vir a adotar metodologias que, quando estudantes, lhe pareceram impositivas, injustas, inadequadas, reproduzindo modelos educativos ultrapassados e discriminatórios.

Pimenta (2002) e Tardif (2003) entendem que o saber da experiência é aquele produzido na atividade docente cotidiana e no conhecimento de seu meio, num processo permanente de reflexão sobre a prática, gerado pela interrelação com os pares, ou seja, na prática social.

O ato de ensinar requer o ato de aprender, conforme Freire (1996, p. 23-24):

(...) ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. (...) inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

O processo de ensinar pressupõe, entre outras condições, uma visão de mundo, que se manifesta através dos conteúdos da aprendizagem e um planejamento das ações, que diz respeito ao processo de organização e racionalização do ensino. Em ambos os casos, o papel do professor é fundamental, uma vez que lhe cabe definir, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Projeto Político Pedagógico da instituição, os conteúdos necessários ao desenvolvimento do educando.

No Brasil, segundo Mello (2000, s/p),

Está bastante disseminada a concepção de que o conhecimento se constrói, e se constrói em situações socialmente determinadas. Essa teoria, que é em princípio benéfica para a educação, não deve, no entanto, substituir os estudos sobre como se organiza a situação de aprendizagem para que o aluno construa ou reconstrua o conhecimento.

Nessa perspectiva, o ato de ensinar envolve uma compreensão mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou às atividades desenvolvidas pelos alunos, ou ainda, à atitude de disponibilizar ao aluno instrumentos e meios para que ele próprio levante hipóteses, analise as variáveis, confronte as idéias e chegue a conclusões. É preciso que as situações sejam problematizadas, questionadas e que, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o professor desafie o aluno a buscar soluções, a criar condições para a conquista de sua autonomia como discente.

Essa assertiva encontra respaldo em Coll *et al* (1995, p. 103), quando esclarecem que o processo ensino e aprendizagem se dá no domínio da interação interpessoal, pelas formas como o professor oportuniza ao aluno interagir com o objeto do conhecimento, afirmando que:

A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada como o resultado de uma série de “encontros” felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes “encontros”, aparece como um verdadeiro mediador e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade auto-estruturante do aluno.

O ato pedagógico de ensino e aprendizagem, aqui entendido como processo de formação humana, demanda tempo, estudo e aplicação prática, devendo ser orientado pela produção autônoma do conhecimento, a fim de se conquistar a democratização dos saberes e, dessa maneira, compreender, analisar, criticar e transformar a realidade social existente. E esse objetivo somente é alcançado através da pesquisa, da reflexão sobre a realidade e da ação sobre os problemas que promovem e acobertam as injustiças sociais, afirma P. Freire (1996).

A ação docente se baseia em fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos que, ao longo da vida, constituem os saberes que nortearão a prática pedagógica desse profissional. Portanto, disse Freire (1996), é relevante questionar sobre os saberes de que deve dispor o docente, para uma prática pedagógica coerente com uma visão progressista da apropriação do conhecimento, uma vez que o futuro professor começa a construir suas primeiras representações e concepções sobre ensino e educação, antes mesmo da opção profissional,

sendo o tempo um fator importante na edificação dos saberes que servirão de base para o trabalho docente.

Dessa maneira, o saber ensinar incorpora experiências individuais e coletivas, assim como a habilidade de saber fazer e saber ser articulam o conhecimento específico do conteúdo, os conhecimentos didático-pedagógicos, além do saber experiencial.

Constituir-se docente, com um domínio progressivo das situações de trabalho que abrangem os aspectos didático-pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e outros sujeitos do universo educativo, deve ser construção em processo, pois, como observa Nóvoa (1991; 1992), a formação não ocorre por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e, ao mesmo tempo, de (re)construção permanente do saber pedagógico de cada profissional.

Mello (2000, s/p) reafirma a necessidade de uma formação inicial e continuada em acordo com as exigências que a prática profissional define para os docentes, ou seja:

O professor competente não se limita a aplicar conhecimentos, mas possui características do investigador em ação: é capaz de problematizar uma situação de prática profissional; de mobilizar em seu repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação; de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição dos próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; de fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, e registrá-las e compartilhá-las com seus colegas.

Ser professor/pedagogo, nesse contexto, significa entender que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, uma vez que não basta uma simples transmissão do professor que ensina, para o aluno que aprende, mas se trata de uma relação recíproca, na qual compete ao professor ser o mediador entre o conhecimento e os alunos e, ao pedagogo, auxiliar o professor no desempenho de sua tarefa educativa.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA, NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: CONSISTÊNCIAS E FRAGILIDADES DO PROCESSO

Ao se abordar a questão da avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, torna-se imprescindível entender como se processa a

construção do conhecimento em ambas as formas de graduação/licenciatura, de maneira a evidenciar as consistências e as fragilidades dos aspectos que interferem na formação desse profissional.

Toda formação que prepara para o exercício de um ofício, gera problemas complexos, particularmente quando essa formação visa a um fazer voltado para o humano, como o ensino, implicando domínio cognitivo de situações dinâmicas, gerenciamento de pessoas, autonomia e responsabilidade nas decisões, adaptabilidade e adequação, sem erros, a um contexto específico. (Tardif *et al*, 1991; Tardif & Lessard, 2005).

Segundo Freire (1996, p. 45), o saber docente está intimamente ligado à sensibilidade, ao conhecimento que possibilita a crítica e a tomada de decisão, uma vez que:

(...) nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir.

Tratando dos conhecimentos profissionais necessários aos professores, Alarcão (2003, p.61), enumera, dentre outras exigências, que estes possam apresentar, formas adequadas:

(...) de conhecimento pedagógico, de conhecimento científico, de conhecimento científico-pedagógico, de conhecimento pedagógico-didático, de conhecimento profissional, de conhecimento pedagógico de conteúdo, (...) de conhecimento declarativo ou substantivo, (...) conhecimento processual, conhecimento contextual (...).

De fato, do professor se exigem diferentes e, ao mesmo tempo, correlatas dimensões do conhecimento, uma vez que os diversos contextos em que se insere sua missão profissional, tornam imprescindível essa bagagem de saberes.

Por outro lado, como bem reporta Alarcão (2003, p. 30):

Colocando-se a ênfase no sujeito que aprende, pergunta-se então qual o papel dos professores. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender-se são competências que o professor de hoje tem que desenvolver.

Nessa perspectiva, cabe questionar sobre o perfil desse profissional e as exigências de seu fazer pedagógico, fatores relevantes quando se pensa na formação inicial, em nível superior, do docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que

terá, ao seu encargo, a educação de crianças para o terceiro milênio, conforme refere Behrens (1996, p. 224):

O docente para este novo limiar precisa encontrar caminhos metodológicos que ultrapassem a racionalidade positivista e a reprodução do conhecimento e partir em busca de autonomia e criatividade. Este profissional deverá ter a marca de propostas ousadas e inovadoras, que ultrapassem propostas sedimentadas na conformidade e na obediência ingênua.

Sabendo-se que, das experiências educativas vivenciadas pelos professores e profissionais da educação, em sua construção enquanto educadores, poderá e deverá resultar seu comprometimento com um fazer pedagógico reflexivo, organizado e em sintonia com os avanços da contemporaneidade, exige-se então que este esteja em condições de promover uma educação que valoriza, conforme propõe Alarcão (2003, p. 75): “(...) o conhecimento pedagógico geral na vertente da gestão do tempo, gestão do espaço e gestão das actividades, conhecimento do aluno e do contexto, conhecimento de si mesmo, como agente de ensino e conhecimento de sua filiação profissional.”.

Nesse sentido, Alvarenga e Teodoro (2009, p. 119) esclarecem que:

Não existe na profissão da docência um caminho único de formação. O professor se constitui, mesmo antes da sua formação inicial, no que diz respeito, entre outras coisas, à vivência diária dos espaços de ensino-aprendizagem formais e informais. O professor, antes de ser professor, esteve imerso na escola, como aluno, e observou de forma intensa maneiras de estar e de agir de outros professores. O contato com os outros, consigo, com as estruturas escolares propicia escolhas, abandonos, encontros, reencontros.

E esse processo de construção de si próprios como professores, deixa marcas indeléveis, cujos frutos serão colhidos, de forma satisfatória ou não, em sua prática pedagógica.

Nóvoa (1992, p. 18) considera que: “(...) mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento da socialização e da configuração profissional.”

Esse reconhecimento do profissional da educação sobre sua própria identidade, sobre seus compromissos enquanto educador e sua responsabilidade por sua permanente formação, é elemento fundante do fazer pedagógico do professor, para o qual o Curso de Pedagogia deve estar voltado, uma vez que dependerá desse profissional a mudança de paradigmas, de concepções e de métodos que poderão promover as transformações sociais requeridas pelo

tempo presente, como bem refere Nóvoa (1995, p. 40):

O amanhã da profissão docente – um amanhã que organiza o hoje – não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a ilusão não é certamente renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os ‘salvadores do mundo’, mas também não são ‘meros agentes’ de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*. (Grifos do autor).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao Curso de Pedagogia, caberia favorecer ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional fossem assumidas como um todo orgânico e o trabalho pedagógico fosse considerado o principal articulador curricular, conforme pontuam Kuenzer e Rodrigues (2006).

No entanto, como já visto no tópico anterior, a dicotomia entre a formação para a docência, que licencia professores e a pedagogia centrada na ciência da educação, que forma bacharéis pedagogos, com um amplo espectro de possibilidades profissionais, como a docência e o exercício da supervisão escolar, da orientação educacional e da coordenação pedagógica, além da gestão do ensino foi motivo de debates entre os estudiosos dessa questão, entre eles Libâneo (2002).

Essa indefinição quanto aos propósitos formadores do Curso de Pedagogia tem sido um de seus aspectos de maior fragilidade, seja na modalidade presencial ou a distância, uma vez que não há como separar o trabalho docente do fazer pedagógico, da mesma forma que não poderá ser um pedagogo (supervisor, orientador, coordenador, gestor) eficiente, aquele que não tenha passado pela formação e pela vivência das atividades docentes.

Segundo Nóvoa (1992, p. 27), importaria ao curso de formação de profissionais da educação:

Valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação de políticas educativas.

Em defesa das atividades de prática didático-pedagógica, como obrigatoriedade na formação de docentes, Alves e Garcia (2006, p. 75), assim se posicionam:

Entendendo-se que o conhecimento é uma busca permanente, admitimos que ele é *prático*, pois se dá graças à experiência prática do *sujeito* que nela se relaciona permanentemente com o *objeto*. Por outro lado, admitimos que o conhecimento é *social*: a inter-relação dialética sujeito-objeto só é possível no que se refere à construção do conhecimento, na complexa e variada trama das relações dos homens com os outros homens. (Grifos das autoras).

A construção de um projeto de curso de graduação/licenciatura deverá ter como pressuposto a função a que se destina, com vistas a promover as necessárias abordagens que permitam a formação de um profissional capaz de atender às exigências de seu ofício. Para tal, a Instituição de Ensino Superior - IES - deverá promover os necessários estudos no sentido da elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, uma das exigências do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior - MEC/SESu - para a autorização de funcionamento de cursos de nível superior.

O Projeto Político Pedagógico – PPP - de um curso de graduação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve ter como pressupostos: a articulação entre teoria e prática; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a flexibilização e a formação humanista. Sua construção deve resultar de uma ação coletiva, reflexiva, que pressupõe, de um lado, rupturas com o instituído e, de outro, a valorização da memória, da história da Instituição a que se destina.

De acordo com Veiga (1997, p. 13):

(...) o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

No aspecto da articulação entre a teoria e a prática o PPP de um curso de licenciatura em pedagogia precisa propor e oferecer as devidas condições para a realização de atividades que envolvam o fazer pedagógico através de estágios curriculares supervisionados e experiências permanentes de aprendizagem, que proporcionem o contato do acadêmico com a realidade em que irá atuar.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão como dimensões intrínsecas ao ofício de ensinar/aprender¹³ (MEC/SESu, 2001), que o qualificam, deve promover a interrelação da

¹³ MEC/SESu. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Seção Princípios. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>. Acessado em julho/2010.

teoria com a prática, superando a disciplinarização dos conteúdos e buscando seu aprofundamento na perspectiva do trabalho individual e coletivo, com vistas à conquista da autonomia no aprendizado.

A flexibilização curricular diz respeito às possibilidades do aluno construir um percurso escolar mais individualizado, respeitando seus interesses e necessidades, de maneira a superar os desafios das condições de exercício profissional e de produção do conhecimento.

Por fim, a humanização, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (2001), precisa contemplar reflexões sobre a ética profissional e os valores imprescindíveis à vivência da cidadania, da democracia e da justiça social.

Nesse sentido, importa registrar o disposto na Resolução CNE/ CES nº 1/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia: “Art. 5º - O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.”

Nem sempre é possível, no entanto, viabilizar-se a participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP - de um curso, tendo em vista uma série de fatores que interferem na objetivação desse intento, tais como a fragmentação do trabalho de docentes e funcionários da IES, cada qual atuando em dois ou até mais estabelecimentos, com excessiva carga horária e mesmo exercendo cargos e/ou funções diversas, uma vez que a dedicação exclusiva ainda é objetivo a ser alcançado pela maioria das instituições.

Por essa razão, o debate de idéias, a proposição de novas alternativas curriculares e metodológicas e a elaboração de um projeto que atenda às demandas atuais para um curso de graduação, ficam restritas a um seleto grupo de docentes e gestores o que não atende ao propósito maior desse documento, conforme esclarece Veiga (1997, p. 13-14):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo: democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Tendo em vista que o Projeto Político Pedagógico deve fornecer informações relevantes e suficientes sobre a intencionalidade educativa do curso, de maneira a desenhar-lhe o perfil e a identidade, possibilitando a compreensão sobre a formação projetada, dentre

outras especificações a ele inerentes, são questões fundamentais, de acordo com as DCNs para o Curso de Pedagogia (MEC, 2006):

“- a pertinência de sua matriz curricular às diretrizes curriculares nacionais e aos fundamentos filosóficos e políticos da Instituição; - os pressupostos teórico-metodológicos da formação projetada; a definição do profissional a ser formado, em termos das competências a serem criadas e/ou desenvolvidas, consideradas as atividades que virá a realizar bem como a realidade em que atuará; - as diretrizes gerais para a ação didático-pedagógica dos agentes formadores, tendo em vista a relação entre sua atuação e os objetivos previstos para a formação; - os princípios e procedimentos da avaliação da aprendizagem (modalidades, instrumentos e formas de registro); - a descrição das etapas/ciclos de formação, tendo em vista os objetivos definidos; - as estratégias que promovam, no curso, a desejada articulação entre pesquisa, ensino e extensão; - a preocupação com inovações na organização curricular, seja com relação à incorporação dos avanços tecnológicos, seja no que se refere às diretrizes para o desenvolvimento de materiais pedagógicos, seja, ainda, no que toca aos expedientes de flexibilização, a fim de possibilitar oportunidades diferenciadas de integralização do curso; - as orientações para o papel da prática na formação, nas quais se incluem o formato do estágio; - os conteúdos básicos e complementares nas ementas das disciplinas ou as diretrizes para os conteúdos de outras atividades curriculares; - as ações de integração do aluno no curso, tendo em vista o perfil do aluno ingresso; - o processo de monitoramento e avaliação do projeto; os recursos necessários à implementação do projeto.”

Como a finalidade deste estudo consiste em pesquisar e analisar o processo de formação de professores e de profissionais da educação nos Cursos de Pedagogia, ofertados nas modalidades presenciais e a distância, notadamente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem realizada em tais cursos, tendo como outro viés norteador da pesquisa a busca de melhor entendimento sobre como se processa a construção do conhecimento em ambas as modalidades de ensino, de maneira a evidenciar as consistências e as fragilidades dos aspectos que interferem na formação desse profissional, e ainda o impacto causado na construção da concepção de avaliação a ser adotada pelos seus egressos em suas futuras atividades profissionais, torna-se relevante destacar e analisar as especificidades de cada uma dessas modalidades, conforme se destaca a seguir.

4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: CARACTERIZAÇÃO, PROPÓSITOS E IMPLEMENTAÇÃO

A Educação a Distância - EaD¹⁴ é uma forma de educação que utiliza as diferentes

¹⁴ A Educação a Distância será representada neste trabalho por duas grafias: EaD e EaD, de acordo com a escolha do autor ou da forma como consta em legislações diversas.

mediações do processo de comunicação entre professor especialista, tutor e aluno, de maneira síncrona e assíncrona¹⁵, permitindo relações interpessoais de qualidade, ainda que virtuais, num tempo pedagógico necessário e adequado a cada estudante, flexibilizando o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o diferencial de cada estudante.

Segundo Alonso (2005, p. 17): “A EaD é uma modalidade de ensino-aprendizagem que se consolida, como alternativa pedagógica, nos meados do ano 70”.

Embora com outros formatos, tais como os cursos por correspondência, a educação a distância no Brasil, especialmente a técnico- profissionalizante, já existe há quase um século, constituindo-se como exemplo de alternativas viáveis para o atendimento da expectativa da sociedade pela formação profissional e acadêmica de seus membros, conforme posicionamento de Moran (2009, s/p)¹⁶.

Por falta de termos instituições grandes em EaD como em outros países pudemos com a Internet passar do modelo por correspondência para o digital.[...] Ao mesmo tempo, a EaD sempre esteve vinculada no Brasil ao ensino técnico, desde a década de 40, com o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro. Depois ao ensino de adultos - os antigos supletivos - com os Telecursos. Por isso, ainda resiste o preconceito com a EaD, principalmente no ensino superior.

Por outro lado, mais do que uma modalidade de educação, a EaD passa a se tornar uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação (Belloni, 2002), o que pode levar a discrepâncias em sua implementação, caso não sejam tomadas as medidas cabíveis de acompanhamento e controle pelos órgãos oficiais competentes.

Assim, de acordo com Belloni (2002)¹⁷, deve-se evitar considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente, uma vez que tais posturas disfarçam aspectos importantes para sua compreensão, como o caráter econômico, que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para aquela "convergência de paradigmas", isto é, para a mediatização técnica dos processos educacionais.

Essa modalidade de oferta encontra, de fato, resistências à sua expansão, como os

¹⁵ Síncrona – realizada em tempo real.

Assíncrona – realizada em tempos diferentes.

¹⁶ MORAN, J. M. A.(2009). **Avaliação do Ensino Superior no Brasil**. Disponível em www.eca.usp.br/prof/moran, acessado em maio, 2010.

¹⁷ Esse assunto poderá ser aprofundado em BELLONI, M. I. (2002). **Ensaio sobre a Educação a Distância no**

argumentos apresentados por Oliveira (2008, s/p)¹⁸:

(...) revela-se um movimento neo-pragmático na formação online de educadores, mediante: atendimento massivo, voltado a um grande contingente de educadores; ênfase na noção de competência e na prática educativa, por vezes em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos; retomada da formação em cadeia, mediante uso extensivo de tutoria. [...] a EaD, ao ser instituída pelo Estado, assume um caráter predominantemente instrumental, mostrando-se subserviente às atuais políticas educacionais, na medida em que contribui com a redução de custos e desenvolve programas de formação de educadores em congruência com a racionalidade da reforma educacional supracitada.

Por sua vez, Preti (2005, p. 09) explicita esse fenômeno educacional, enfatizando que:

(...) os preconceitos em relação à EaD continuam, sobretudo, no interior das universidades públicas, especialmente nos Departamentos ou Institutos de Educação, pois, a EaD teve, durante muito tempo, sua imagem associada ao “ensino por correspondência” e, hoje, ao ensino por “antenas parabólicas”, às telessalas. O ensino presencial é considerado como “natural”, enquanto a EaD como algo “artificial”, sem interação.

Como alternativa inovadora e sujeita a discrepâncias em sua implantação, a EaD busca superar o desafio de provar sua credibilidade enquanto modalidade de formação profissional qualitativa.

Nesse aspecto, Alonso (2005, p. 19) esclarece:

(...) se tomarmos como idéia-chave aquela que compreende a educação como algo vinculado aos processos mais subjetivos do desenvolvimento humano e se pensarmos a EaD como uma modalidade educativa-formativa que organiza o processo de formação de maneira distinta da que organiza na modalidade presencial, entendendo que um projeto de educação traz, em sua base, sempre, uma compreensão de mundo, é possível trabalhar uma perspectiva de gestão que se coadune com a constituição de práticas submetidas a esse projeto [...] que se constroem e (re)constroem quotidianamente.

Inicialmente concebida como meio de atender à demanda reprimida por profissionais de diversas áreas, em especial da educação, uma vez que, devido à sua dimensão continental e suas significativas diferenças regionais, nos aspectos do desenvolvimento socioeconômico, o

Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 23, no. 78, Campinas, SP: Abril.

¹⁸ OLIVEIRA, L., M. de P. **A problemática do tempo nos programas de formação docente online.** Anais da 31ª. *Reunião anual Anped.* Caxambu, 2008.

país necessitava de alternativas que viabilizassem o acesso de uma clientela potencial à formação básica, tecnológica e superior. A oferta de cursos de formação docente na modalidade EaD surge no contexto como pressuposto para o atendimento às exigências legais de oferta de Ensino Fundamental a todos¹⁹ e de fomentação ao desenvolvimento sustentável, considerando-se que a educação a distância, surgida no final do século passado como modalidade que revisa paradigmas pedagógicos e conceituais, possa, ao incorporar as novas tecnologias de informação e comunicação – TICs, contribuir no sentido da formação de profissionais, com base instrumental, passando a expandir-se notadamente a partir da base legal oportunizada pela nova legislação educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 80, estabelece a possibilidade da oferta do ensino na modalidade a distância, quando explicita que:

“Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e da educação continuada.

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

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

Parágrafo 3º. As normas de 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.”

Para a oferta de cursos de graduação e de educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação – MEC - e solicitar autorização de funcionamento para cada curso que pretenda implantar, de acordo com normas e processos definidos pela Secretaria de Educação Superior - SESu. Uma comissão, composta por especialistas na área do curso em questão, e por especialistas em educação a distância, analisam o referido processo, emitem parecer e o enviam ao Conselho Nacional de Educação – CNE -, a quem caberá determinar pelo atendimento ou indeferimento do pedido.

Passando pelos mesmos trâmites aplicáveis aos cursos presenciais, o foco principal de análise dos cursos de graduação a distância é a qualidade do projeto da instituição, o qual

¹⁹ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 208, Inciso I.

deverá ter como diretriz os Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância²⁰, documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância – SEED.

De acordo com Belloni (2006), há que se fazer distinção entre Educação Aberta e Educação a Distância, sendo que aquela obedece a critérios de acesso ao sistema educacional, permitindo a flexibilidade de tempo, espaço e ritmo e esta se caracteriza pela separação professor-aluno e pelo uso de meios técnicos para a comunicação, podendo ambas as formas co-existir de maneira independente ou consorciada.

Tendo em vista que as novas tecnologias da informação, incorporadas à educação a distância, possibilitam e exigem significativas mudanças nos paradigmas educacionais, em função das possibilidades interativas desses instrumentos, foi necessário, para sua implantação, que os legisladores baixassem normas de acordo com a especificidade dessa oferta.

Nessa perspectiva, e com a finalidade de priorizar a educação a distância como uma das políticas educacionais impulsionadoras da democratização do acesso da população ao ensino superior e tecnológico, o governo federal, a partir de 2004, passa a constituir um sistema nacional de EaD no Brasil, através do estabelecimento de medidas legais que embasam sua oferta, dentre as quais podem ser destacadas:

- A criação e a implementação do programa Pró-Licenciatura, Resolução Nº 34, de 9 de agosto de 2005, que regulamenta a oferta de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, na modalidade de educação a distância.
- O Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta a educação a distância no Brasil.
- A aprovação da Lei Nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 (modificada pela Nº 11.502, de 11 de julho de 2007), que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos estudantes da modalidade a distância.
- Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
- A integração da avaliação dos cursos de EaD ao SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que estabelece os indicativos de qualidade para a Educação a Distância – EaD -, determina que o Projeto Político Pedagógico – PPP - do curso

²⁰ Disponível em www.mec.gov.br

deverá apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, a partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, balizados pelos indicadores de qualidade e inseridos nas políticas de ampliação de acesso da população à educação em nível superior, os cursos de graduação a distância se expandiram no Brasil, inicialmente voltados quase que exclusivamente à habilitação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através do Curso Normal Superior – CNS - e, após, implantando cursos de licenciatura e cursos tecnológicos.

Nesse sentido, importa registrar posicionamento de Martins (2010, s/p)²¹:

Com base nas experiências realizadas na modalidade de EaD e a partir da expansão das novas tecnologias de comunicação e informação, foram criadas as universidades virtuais do Brasil para atender a demanda dos alunos por uma nova forma de aprender. As redes de cooperação surgem como um novo patamar para as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

Tendo em vista o atendimento à demanda reprimida por professores e profissionais da educação com formação superior, o curso de Pedagogia na modalidade EaD expandiu-se consideravelmente nas últimas décadas, tendo como principais justificativas para sua implantação, princípios e valores que constam na missão institucional de diferentes Instituições de Ensino Superior brasileiras, que optaram pela oferta de tal modalidade educativa:

- (...) a necessidade de contribuir com a redução da exclusão social e o desenvolvimento da cidadania, a UFPR, a partir de 1998, engajou-se na implantação da EAD no Estado e no país. (UFPR, 2008)²².
- (...) realizar através da reunião de um grupo de homens e mulheres que, quer como professores, quer como técnicos e funcionários, compreendam e se engajem, com o objetivo fulcral da instituição que é formar profissionais capacitados e cidadãos conscientes dos problemas acima aventados, para que se disponham a intervir corajosamente e construir uma sociedade na qual o ser humano possa desenvolver na plenitude suas potencialidades. (FACINTER, 2010)²³
- (...) formar profissional para atuar no magistério (Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e formação pedagógica do profissional docente) e na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não-formal. (UEM, 2010)²⁴
- (...) Formar profissionais da educação – graduados em Pedagogia -

²¹ MARTINS, O. B. **Experiências em Educação a Distância no Brasil**. Disponível em www.nead.ufpr.br, acessado em março, 2010.

²² Disponível em www.ufpr.gov.br, acessado em abril, 2010.

²³ Disponível em WWW.facinter.br, acessado em abril, 2010.

²⁴ Disponível em WWW.uem.gov.pr.br, acessado em abril, 2010.

habilitados para o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com as competências necessárias para o exercício do trabalho educativo, aliando sólida formação teórica e metodológica indispensáveis para a promoção de trabalho interdisciplinar e contextualizado, contribuindo para a transformação social de forma ética, crítica e criativa. (UNOPAR, 2010)²⁵
– (...) *produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da graduação e da pós-graduação, visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a melhoria da qualidade de vida humana. (UEPG, 2010)*

Como se pode observar, a intencionalidade presente em tais propósitos tem como pressuposto a necessidade da ampliação da oferta de cursos formadores de docentes e profissionais da educação, devidamente qualificados para o exercício dessas funções, utilizando os recursos disponibilizados pela tecnologia para levar até os mais distantes locais, cursos superiores para uma formação qualitativa.

O processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD implica, de acordo com Alonso (2005, p. 25), a presença de: “Dois subsistemas interdependentes: o comunicacional, que permitiria a interação entre alunos/professores/tutores; e o de acompanhamento e avaliação, que promovesse a validação do processo ensino-aprendizagem.”

Levando-se em conta a interatividade como fator fundamental ao processo educativo, a mediação da aprendizagem, no ambiente EaD se dá por meio de ferramentas categorizadas como: atividades síncronas – realizadas simultaneamente, em tempo real, com a participação efetiva dos envolvidos, através de chats, videoconferência aulas, palestras, seminários transmitidos via satélite, ao vivo; e atividades assíncronas, realizadas em tempos diferentes, sem exigência de que os envolvidos estejam reunidos num mesmo local. Nesse caso, a participação se dá através de e-mails, fóruns de discussão, etc. e possibilitam maior flexibilidade de estudo, uma vez que cabe ao acadêmico organizar seu tempo e local de estudo.

A mudança dos paradigmas de ensino e aprendizagem provocada pela modalidade EaD exige, por sua vez, novas concepções, diferentes metodologias e amplo conhecimento sobre o uso das Tecnologias da Informação – TICs, conforme afirmação de Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 61):

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida

²⁵ Disponível em WWW.unoparvirtual.com.br, acessado em abril, 2010.

do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*.

Para o alcance dessa finalidade e, em consonância com a legislação que normatiza tal oferta, especialmente aquelas voltadas para grandes públicos, as IES se valem de modelos diversos de EaD, como: através da teleconferência, uma das mídias principais, em que um professor transmite sua aula para muitas salas espalhadas pelo país com até cinquenta alunos por sala, em unidades designadas como Pólos de Ensino Presenciais, onde são acompanhados por um tutor de sala que faz a ponte presencial com o professor especialista e com os tutores eletrônicos, que estão *on-line*.

Nesse modelo de oferta os alunos podem fazer perguntas pela Internet (*chat*, *e-mail*), via fax, telefone, ou mesmo de viva voz, através de microfones interligados à sala de geração onde se realiza a aula e contam, ainda, com materiais de apoio, como livros e outros impressos, de maneira a acompanharem o desenvolvimento das atividades docentes.

Segundo Moran (2009), outras universidades trocaram a videoconferência por teleaulas via satélite e se expandiram com maior rapidez. Seguem este modelo a Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, de Londrina, a Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER – da capital do Estado do Paraná, entre outras.

Seguindo essa mesma dinâmica, mas com encontros presenciais realizados semestralmente, o modelo adotado por algumas instituições, como a Universidade Aberta do Brasil – UAB, do MEC, em convênio com diferentes parceiras as quais devem ser instituições públicas de ensino superior, em que as turmas são compostas por até 50 (cinquenta) alunos, que se reúnem periodicamente sob a orientação do tutor moderador, para discutir casos ou realizar atividades práticas, quando a interação se dá através entre professores/alunos e entre alunos/alunos e alunos/tutores, através de *e-mails*, fóruns, *chats* ou contato via telefônica.

Ainda subsiste, porém com menor incidência, o modelo aula gravada e tutoria, em que os cursos são realizados através de aulas gravadas por professores especialistas e transmitidas com o uso do aparelho de televisão e cujo desenvolvimento é acompanhado por tutores, em salas localizadas em diferentes espaços e complementados com materiais impressos.

No Quadro 2, a seguir, apresenta-se o modelo de uma visão sistêmica da Educação a Distância segundo Moore & Kearsley (2007), destacando-se a importância do diagnóstico e da

filosofia da instituição e das estratégias pedagógicas, dentre outras categorias de análise.

Quadro 1. Modelo Sistêmico para Educação a Distância

Tópicos	Design	Implementação	Interações	Ambiente
Necessidades dos Alunos	Design Instrucional	Impresso	Tutores a) Tutor de Sala b) Tutor Eletrônico	Trabalho Lan house
Filosofia da Instituição	Planejamento do curso	Vídeo/Audio	Administração a) Central b) Polos	Residência Trabalho Outros
Especialistas	Produção dos materiais	Televisão/Rádio	Colegas a) presenciais b) virtuais	Sala de Aula Ambiente web
Estratégia pedagógica	Estratégias de Avaliação	Softwares Teleaulas Videoconferência Redes de Computadores Ambientes Moodle AVA Avaliações presenciais		Centros de Aprendizagem (Polos) ²⁶

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2007, p. 9).

Belloni (2006) apresenta os tipos de instituições entre os mais consolidados na oferta de cursos na modalidade a distância - EaD:

- a) Instituições Especializadas – dedicam-se exclusivamente ao ensino a Distância. Nesta categoria se encontram as grandes Universidades européias, que seguem o modelo operacional da UK Open University.

A Universidade Aberta do Brasil – UAB - instituição pública federal de responsabilidade do MEC, oferece apenas a modalidade a distância, em cooperação com outras IES públicas estaduais e federais.

- b) Instituições Integradas – fazem parte de uma instituição formal tradicional e atuam também a distância. Os exemplos mais significativos se localizam nos EUA, Canadá e Austrália.

No Brasil, essa é a tipologia mais encontrada, tanto em IES públicas, como nas instituições privadas, podendo-se citar, apenas no Estado do Paraná, a Universidade Estadual de

²⁶ Polos são unidades descentralizadas da IES que oferece cursos a distância, as quais devem contar com a necessária e adequada infraestrutura física, material, tecnológica e humana, a fim de garantir a efetividade do

Ponta Grossa – UEPG -, a Universidade Estadual de Maringá – UEM -, a Universidade Norte do Paraná – UNOPAR -, a Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER -, o Centro Universitário de Maringá – CESUMAR -, entre outras que ofertam essa modalidade de ensino.

- c) Consórcios – reuniões de várias instituições, educacionais ou não, com o intuito de otimizar os recursos necessários para a produção e a administração de cursos e expandir os mercados de atuação.

Independentemente do modelo adotado o planejamento de cursos em Educação a Distância – EaD - devem considerar, de acordo com o *Institute for Distance Education - IDE*²⁷ -, da Maryland University – USA -, aspectos como o suporte logístico, o suporte aos alunos, o suporte aos professores, a avaliação do processo e o desenvolvimento tecnológico adequado às exigências para sua implementação, conforme os dados apresentados no quadro 3, a seguir, com adaptações ao caso brasileiro, procedidas por Barcia e Rodrigues (2005).

Quadro 2. Necessidades comuns a todos os Modelos de Cursos

Suporte Logístico	a) distribuição de materiais; b) estrutura de avaliação de aprendizagem que assegure a identificação e a segurança dos testes; c) ressarcimento aos professores e equipe de suporte de custos com comunicação ou deslocamento para atendimento aos alunos.
Suporte aos Alunos	a) orientação acadêmica; b) atendimento individualizado; c) acesso a bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática.
Suporte aos Professores	a) treinamento da tecnologia e metodologia do curso b) reconhecimento financeiro e/ou acadêmico do trabalho em EaD; c) assessoria de especialistas na produção de materiais e acesso às ferramentas apropriadas; d) seleção e contratação de bons professores.
Avaliação de processo	a) avaliação adequada dos professores; b) a estrutura de suporte técnico e administrativo deve ser avaliada pelos alunos e professores. A avaliação deve fazer distinção entre o desempenho dos professores e dos demais sistemas de suporte; c) avaliação dos treinamento e do suporte aos professores.
Laboratório	a) desenvolvimento de kits para uso individual; b) demonstração de experimentos por videoconferência; c) gravação e edição dos experimentos, usando gráficos e

processo educativo, em quaisquer localidades onde se encontrem.

²⁷ Disponível em www.nead.ufmt.br/.../Modelos_de_EAD_-_Rosangela09, acessado em maio de 2010.

	colocando questões; d) utilização de simulações por computador disponíveis no mercado ou especialmente elaboradas; e) encontros presenciais intensivos, em locais com equipamento adequado.
--	---

Fonte: IDE²⁸ (1997), adaptado por Barcia e Rodrigues (2005).

Segundo Moran (2004), buscando atender à finalidade para a qual foi inicialmente planejada, isto é, a formação de professores e profissionais da educação, para o suprimimento da demanda por professores habilitados para a atuação na hoje denominada Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a primeira experiência de formação inicial de professores da educação básica, feita a distância no Brasil, foi a licenciatura de pedagogia desenvolvida no Estado de Mato Grosso, com a denominação de “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série do 1º grau”, cujo início se deu com a criação, em 1993, do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – Nead²⁹, numa parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMGr - a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMGr -, a Secretaria Estadual de Educação e Prefeituras Municipais da região norte desse Estado. Esse curso teve início em fevereiro de 1995, em plena vigência da Lei 5692/72, promulgada no período da ditadura militar, e anterior à LDBEN 9494/96, atualmente em vigência e que, em seu Artigo 21, define as modalidades de educação escolarizada a serem ofertadas na educação brasileira.

²⁸ IDE - Institute for Distance Education. A conceptual Planning Tool. 1997. University System of Maryland Institute for Distance Education. <http://www.umuc.edu/ide/modlmenu.html>.

²⁹ Disponível em www.nead.ufmt.br, acessado em julho, 2010.

5. O COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA: AS COMPETÊNCIAS E RESPONSABILIDADES DA FUNÇÃO

Historicamente, o papel do coordenador de escola, de área do conhecimento ou de curso, tem sido confundido com o de inspetor, fiscalizador das ações de docentes e discentes. Na contemporaneidade, no entanto, as competências e responsabilidades dessa função têm sido revistas e entendidas como as de articulador, organizador, dinamizador do processo educativo, com formação e experiência pedagógica, conforme pontua P. Freire (1996, p. 95), em seu expressivo livro “Pedagogia da Autonomia”, dizendo que:

O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa, na sua prática, a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: qual o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao supervisor? Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador/educando.

Dentre as atribuições inerentes à função do coordenador, Franco (2001, p. 38), destaca:

(...) o coordenador pedagógico tem, pelo menos, três níveis de atuação que não se excluem: 1) o de resolução de problemas instaurados; 2) o de prevenções de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio-afetivo.

Ao trabalhar com tais situações, o coordenador se vê às voltas com problemas que envolvem aspectos não especificamente do processo de ensino e aprendizagem, mas dizem respeito também às relações humanas, às dificuldades resultantes do convívio com diferentes formas de pensar e agir, uma vez que lhe compete mediar as ações didático-pedagógicas inter e extra institucionais.

Cabe-lhe, também, e de maneira enfática, a coordenação da construção do Projeto Político Pedagógico do curso em questão, o que demanda uma competência teórico-epistemológica que lhe exige formação acadêmica e experiências práticas significativas.

Como articulador do processo de ensino e aprendizagem, o coordenador do Curso de Pedagogia deve estar atento a todas as dimensões desse fazer, papel que requer amadurecimento profissional, ampla visão da missão institucional, da realidade que permeia o ato educativo em relação aos seus conflitos e problemas, capacidade para propor a constituição colegiada de metas e objetivos, bom senso e coerência em sua práxis.

Coordenar um curso na Educação Superior requer responsabilidades cada vez mais

abrangentes no atual processo de transformação pelo qual IES vêm passando no Brasil e em muito outros países. As novas tecnologias, as exigências e a competitividade do mercado, pressupõem a introdução de novas técnicas e métodos de gestão e de procedimentos acadêmicos que demandam um novo perfil de seus gestores, conforme ressalta a afirmação de Vieira (2003, p. 11): “Pensar a formação de educadores no sentido mais amplo do termo, implica considerar a importância dos diferentes atores e autores que, de alguma forma, participam do processo educativo em ambientes institucionalizados.”

Como um dos importantes atores do processo de avaliação da aprendizagem nos cursos de pedagogia, ofertados na modalidade presencial e na modalidade EaD, é o coordenador acadêmico desse curso, considerou-se relevante situar tal função em seus aspectos legais, bem como suas atribuições, como propõe a legislação vigente e as exigências do mercado educacional contemporâneo.

A LDBEN 9394/96, entre as profundas mudanças legais em relação à oferta do ensino superior, introduziu, em seu Art. 46, o conceito da avaliação permanente do ensino de graduação: *“A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”*.³⁰

Tal determinação implica exigências específicas para a IES como um todo, e para cada curso de graduação, de um modo especial, fazendo com que, tanto o MEC, quanto as IES, se apressassem em elaborar e se adequar aos parâmetros mínimos exigidos na Avaliação Institucional. Nessa altura, o MEC desencadeou uma série de ações avaliativas, com início pelo Exame Nacional de Curso – ENC -, popularmente denominado e conhecido como Provão e que hoje teve sua designação definida como Exame Nacional do Ensino Superior – ENADE -, cujos resultados, além da avaliação das condições de oferta, servem de base para novas autorizações e reconhecimento de cursos.

Compondo o rol de exigências para a autorização, renovação de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação, em relação à formação de seu corpo docente e coordenadores, O MEC se baseou no Art. 52 da LDBEN 9394/96:

“Art. 52 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio do cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual

³⁰ Aprofundamento sobre o assunto poderá ser encontrado em documento do MEC/INEP: Avaliação, Regulação, Supervisão: Qualidade da Educação Superior. Disponível em www.portal.mec.gov.br/livretoqualidadeeducacao

institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.”

Naturalmente, as exigências de formação acadêmica e de regime de trabalho em tempo integral, na proporção definida pela lei, também se aplica aos coordenadores de curso de graduação, cuja função é a de conduzir a efetivação do processo pedagógico, no tocante às dimensões de docência, articulação do processo formativo, gestão acadêmica, gestão administrativa e construção da identidade do curso. Cabe-lhe ainda a tarefa de favorecer a construção e a articulação de uma equipe pedagógico-profissional coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades coletivamente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da instituição, o que implica o exercício de ações de caráter gerencial, institucional e política, sem perder-se de vista a relevância de seu papel como articulador das ações didático-pedagógicas e a mediação entre acadêmicos, professores, gestores e comunidade externa à IES.

Faz parte das atribuições do Coordenador de Curso de Graduação, o acompanhamento, desde a coordenação dos trabalhos de elaboração do Projeto Político Pedagógico, ao planejamento de todas as ações didáticas, bem como o gerenciamento de todas as pessoas e atividades e a tomada de decisões envolvidas no desenvolvimento dos trabalhos do curso, sempre em constante comunicação com a equipe multidisciplinar/transdisciplinar de produção de artefatos/instrumentais educacionais, mantendo um diálogo constante com os acadêmicos, acompanhando de perto o desenvolvimento da aprendizagem nas diversas turmas do curso, em qualquer que seja a modalidade de sua oferta e ainda a interface com o mercado de trabalho, em constantes interações.

Nesse sentido, Placco (2004, p. 58) esclarece, afirmando que:

Nossa função de coordenadores pedagógico-educacionais, na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, é por em contato nossos mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de ampliação de consciência, com tudo o que temos feito em nosso cotidiano: nossos modos de conduzi-lo, nossos controles de docência, nossa atuação nos conselhos de classe, as avaliações que realizamos, nossos estudos, a compreensão que temos das teorias, das aplicações na prática.

Com algumas pequenas modificações terminológicas, em relação ao caráter das funções, de um modo geral, as IES definem como atribuições de um Coordenador de Curso de Graduação/Licenciatura:

a) Funções Gerenciais ou de Gestão Acadêmica

- Desenvolver, coordenar a execução e avaliar o Projeto Político Pedagógico do Curso, em conformidade com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais e zelar por sua qualidade e atualidade curricular, propondo à Pró-Reitoria Acadêmica alternativas de melhoria;
- examinar as equivalências de disciplinas para os ingressantes na Universidade;
- Acompanhar permanentemente a atualização do acervo bibliográfico do Curso;
- Participar da supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso;
- Estimular a iniciação científica, monitoria e de pesquisa entre professores e alunos;
- Desenvolver ações voltadas para o estímulo e controle da frequência docente;
- Desenvolver ações voltadas para estímulo e controle da frequência discente;
- Engajar professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária;
- Atuar como docente em pelo menos uma disciplina do curso em questão;
- Estabelecer a representação discente do curso, por período, mantendo com a mesma, estreito relacionamento;
- Supervisionar e avaliar as atividades de estágio do curso, articulando-as com o currículo proposto;
- Manter estreito relacionamento com empresas e organizações que oferecem oportunidades de trabalho para os alunos do curso;
- Assegurar que o Projeto Pedagógico do Curso contemple o que é exigido nos diversos exames (concursos, públicos e privados, exames profissionais, ENADE, entre outros) visando obter elevado percentual de aprovação dos concluintes do curso.

b) Função Institucional/Gestão Administrativa

- Desenvolver ações em favor do sucesso dos alunos ENADE;
- Desenvolver ações de acompanhamento dos egressos;
- Propor e buscar fontes alternativas de recursos para o Curso;
- Propor e buscar engajamento dos professores e alunos no processo de avaliação do curso realizado pelo MEC;
- Avaliar o desempenho dos docentes, nos processos de contratação, desligamento e demais indicadores que impactam no desempenho da função;
- Promover reuniões de docentes e representantes de turmas, no mínimo de 2 (duas)

por semestre;

- Atuar com ética e habilidade em questões-limite do curso, quando necessário, buscando solução no âmbito do regimento institucional;
- Gerar comprometimento da equipe com os objetivos do curso e avaliar os programas;
- Acompanhar a inserção dos alunos em estágio não-supervisionados;
- Buscar desenvolver vínculo da regionalidade do curso;
- Acompanhar o desempenho do curso e as causas de evasão de alunos, atentando para os índices de transferência, trancamento, cancelamento;
- Responder por requerimentos quando se tratar de assuntos acadêmico-administrativos, relativos ao seu curso;
- Acompanhar as faltas dos alunos e contatar para identificar as justificativas das ocorrências mais relevantes;
- Cuidar dos indicadores de qualidade e sustentabilidade do curso;
- Fazer a proposta orçamentária do curso sob sua coordenação, submetendo-a à aprovação da Direção Acadêmica e do Campus;
- A partir da Avaliação Institucional, interagir com os demais órgãos da Instituição na solução dos pontos críticos apontados;
- Assegurar a reposição das aulas não ministradas e acompanhar a sua execução, enviando as informações para ciência e validação da Diretoria Acadêmica;
- Comparecer aos atos acadêmico-administrativos da IES, particularmente, às solenidades de Colação de Grau;
- Zelar pela racionalidade no uso dos recursos disponíveis para o curso (laboratórios, equipamentos, etc.);
- Acompanhar os resultados alcançados nas avaliações do INEP e ENADE;
- Incrementar as relações com entidades de classe, de fomento à pesquisa, e outras organizações visando ao desenvolvimento institucional do curso;
- Criar canais de participação da comunidade externa (eventos, pessoas e organizações nacionais e internacionais);
- Promover a articulação do curso nos níveis de graduação e pós-graduação.

c) Função política

- Propor e desenvolver eventos acadêmicos;
- Desenvolver, com regularidade, Avaliação do Curso;
- Acompanhar as atividades complementares no Curso;
- Desenvolver ações que visem ao engajamento de professores e alunos em programas e projetos de iniciação científica e extensão;
- Engajar-se no processo de desempenho da IES no ENADE, SINAES, PDI, PIBID,

CPA, TCC³¹, nos estágios supervisionados e outros procedimentos avaliatórios e de desempenho, internos e externos;

- Ser profissional reconhecido na área de conhecimento do Curso.

Há Instituições de Ensino Superior que atribuem ao Coordenador de Curso também a função de Gestão de Marketing, destacando-se assim atividades como:

- Divulgar o curso de um modo geral, junto aos órgãos de imprensa, aos órgãos de classe, aos setores acadêmicos e organizações do setor produtivo;
- Gerar permanente contato com o público interno e externo, através da veiculação de notícias e informações ao público interno e externo, visando captar e manter o alunado e as interfaces com o mercado de trabalho.

Além dessas funções, de caráter administrativo-pedagógico, Garrido (2000, p. 9) entende que:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo uma tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

Ao estimular o processo de tomada de decisões visando à proposição de alternativas para superar tais problemas e, ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador propicia condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (Garrido, 2000).

Em razão do acúmulo de atribuições que lhe são afetas, segundo Placco (2004, p. 47), “O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e racional, às vezes até frenética (...)”, o que o obriga a atender às necessidades emergenciais da instituição ou do curso, deixando em segundo plano sua função primordial, qual seja o de construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico, supervisionar seus

³¹ ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

CPA – Comissão Própria de Avaliação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, a ser desenvolvido e apresentado pelo concluinte do curso.

encaminhamentos e buscar alternativas de solução para os problemas detectados, com vistas à otimização didático-pedagógica do curso.

Orsolon (2001, p. 18), referindo-se ao papel e às atribuições do coordenador, assim se posiciona:

A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de reprodução são simultâneos. As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação.

Para dar conta dessas atribuições, o MEC/INEP instituiu indicadores com vistas à avaliação do perfil do coordenador de curso de graduação, estabelecendo como necessários, entre outros, os seguintes requisitos que deverão ser observados e avaliados quando de autorizações/reconhecimentos de cursos de educação superior, pelas Comissões de Avaliadores do MEC/INEP:

- a. titulação pertinente ao curso, preferencialmente doutorado, mestrado ou especialização e a avaliação institucional do curso será tanto melhor, quanto mais elevada for a titulação de seus docentes e coordenador;
- b. experiência profissional não-acadêmica relacionada ao curso. Se o Coordenador de Curso já exerceu atividades administrativas no âmbito da Universidade terá melhor visibilidade e saberá melhor conduzir os objetivos do Curso, de maneira que experiência, qualificação máxima e dedicação ao curso, são fundamentais para a avaliação do Curso;
- c. experiência acadêmica, uma vez que a atuação como docente lhe permitirá trabalhar com maior facilidade em assuntos que digam respeito ao relacionamento professor/aluno, professor/professor, currículo, avaliação, etc.;
- d. disponibilidade para participação nos órgãos colegiados acadêmicos da IES, tendo em vista a necessidade de se analisar periodicamente o curso, o currículo, o desenvolvimento das atividades pedagógico-administrativas, que lhe dizem respeito;
- e. atuação em regime de trabalho com carga horária mínima de 20 horas semanais na Instituição.

Para efeito de reconhecimento do curso de pedagogia, o MEC/INEP elaborou um instrumento de avaliação institucional do curso, sendo que a avaliação da qualificação profissional do coordenador se encontra definida no quadro 4.

Quadro 3: Indicadores para a Avaliação do Curso de Pedagogia³², no que diz respeito ao Coordenador do Curso

Indicador	Conceito	Critério de Análise
Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador de curso	1	Quando o coordenador não possui graduação em pedagogia ou não possui experiência de magistério superior ou de gestão acadêmica.
	2	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, de menos de três (3) anos
	3	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia, mestrado em área distinta ou especialização <i>lato sensu</i> na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, de no mínimo três (3) anos.
	4	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia, doutorado em área distinta ou mestrado na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, de no mínimo três (3) anos.
	5	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia, doutorado na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, de no mínimo três (3) anos.

Fonte: MEC/INEP, agosto de 2010.

Diante do exposto, é possível inferir-se que o papel do coordenador de curso de graduação se reveste de significativa importância na condução do processo didático-pedagógico e, por consequência, na efetiva qualidade da formação profissional de seus egressos.

Atuar como coordenador de curso, portanto, é ser mais que um simples mediador entre alunos e professores, é reconhecer as necessidades da área em que atua e tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade escolar, é atender as exigências legais do Ministério da Educação – MEC -, gerir e executar o Projeto Político Pedagógico do Curso, operar novas tecnologias, avaliar o trabalho dos docentes, estar comprometido com a missão, crença e valores da instituição, estar atento às mudanças impostas pelo mercado de trabalho a fim de adequar e modernizar o curso com foco na garantia de qualidade, é gerir equipes e processos, pensando e agindo estrategicamente, colaborando com o desenvolvimento dos alunos e com o

³² Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia. Agosto./2010 – INEP/DAES/SINAES.

crescimento da instituição em que trabalha.

Assim, ser coordenador de curso pressupõe possuir competências nos aspectos legal, mercadológico, científico, organizacional e de liderança, uma vez que, ao cumprir tarefas cada vez mais complexas e que ultrapassam o conhecimento específico do curso, o coordenador assume o perfil de gestor - peça chave para promover as alterações e introduzir propostas inovadoras no ambiente universitário, competindo-lhe transformar, diariamente, conhecimento em competência.

Trata-se não apenas de competência técnica, centrada no saber fazer de modo operacional, mas no conhecer, no saber ser e no saber viver junto, ou seja, o conhecimento dos dados isolados é insuficiente; é preciso articulá-los à iniciativa, à motivação para o trabalho, às relações interpessoais, aliando saberes sócioafetivos e cognitivos.

Levando-se em conta que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo didático-pedagógico e que esse entendimento é fundamental para a efetivação de um fazer educativo centrado na consequente aprendizagem cujo trabalho de ensinar é tratado no tópico a seguir, apresenta conceitos de avaliação na concepção de prestigiados estudiosos dessa questão, com vistas a buscar possibilidades concretas de um fazer pedagógico que produza os resultados esperados na formação dos professores e dos profissionais da educação, através do Curso de Pedagogia e de seus procedimentos de ensinar e de aprender, que, na medida das condições e possibilidades devem ser consequentes e concomitantes.

6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES, MODALIDADES, CONCEITOS E FUNÇÕES

“Não se deve aprender pela memória, mas sim sobre o que realmente foi compreendido pela inteligência. E não se deve exigir da memória mais do que estejamos certos do que a criança sabe.” (Comênio, 1628)³³

Entre as grandes preocupações, por parte de educadores e estudiosos do processo educativo, encontra-se a necessidade de maior busca e entendimento sobre a forma como o aluno adulto constrói seu conhecimento, tendo-se em vista que, a partir dessa premissa, serão planejadas as metodologias, as estratégias e os recursos de aprendizagem, de maneira a

³³ COMENIO, J. A. (1628). *Didática Magna*. Madrid, Esp.: Réus, 1928.

adequá-los às condições e às expectativas do alunado e do próprio docente.

No entanto, esse processo de construção de dinâmicas de trabalho, nem sempre cumpre com sua finalidade, perdendo-se, não raro, em desvios que conduzem à ineficácia da prática pedagógica.

Já em 1628, Comênio (1928) alertava para o uso primordial da memória, no processo de aquisição do conhecimento, em detrimento da compreensão e da construção do saber, conforme epígrafe acima, fato que continua a ocorrer nos diversos níveis e modalidades de ensino, através de concepções equivocadas sobre o processo avaliativo da aprendizagem.

Como uma das abordagens da avaliação da aprendizagem, no presente estudo, diz respeito especificamente àquela praticada pelos docentes do Curso de Pedagogia e de seus impactos na formação do professor que avaliará os conhecimentos construídos por seus discentes, levar-se-á em conta, dentre outras, a concepção de avaliação apresentada por Demo (1999, p. 61):

Tomando o aluno em foco, a avaliação se centra no desabrochar da competência construtiva e participativa dentro de um processo no fundo interminável de evolução formativa. Trata-se de empurrar o aprender para o aprender a aprender, o copiar para o pensar, o reproduzir para o criar. (...) Não é suficiente passar na prova, mas efetivamente saber matemática. O aluno deve ler sistematicamente, dedicar-se a experimentações práticas com a respectiva teorização, sentir-se estimulado, motivado, mobilizado a participar. De objeto de aprendizagem precisa a passar a sujeito central da instituição.

Portanto, ao lado de um estudo aprofundado sobre como cada indivíduo constrói seu conhecimento, é necessário compreender-se o papel da avaliação nesse trâmite, tomando como pressuposto que esta é parte integrante e fundamental desse processo.

Importa, também, neste momento, estabelecer a relevância das tendências pedagógicas adotadas pelos docentes, a partir das quais serão delineadas suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação do processo educativo, uma vez que, segundo Demo (1999), não há como desassociar ensino de avaliação, pois avaliação e desempenho do aluno estão imbricados, da mesma forma que não se pode desvincular a escola da sociedade, uma vez que uma está inserida na outra e ambas são responsáveis pelos anseios e as necessidades a elas correlatos.

Conforme se apresenta adiante, por entender a relevância do conhecimento e do debate sobre as tendências pedagógicas que vêm norteando a prática educativa dos professores brasileiros de um modo geral, este trabalho apresenta um estudo sobre as teorias

educativas e sua influência no processo de ensino aprendizagem, notadamente em relação à avaliação educacional.

6.1 A avaliação da aprendizagem e as tendências pedagógicas

Toda e qualquer prática pedagógica desenvolvida no âmbito da escola tem, como fundamento, uma concepção de sociedade, de homem e de educação e a forma como esse fundamento filosófico-ideológico se manifesta no cotidiano escolar se identifica pela tendência pedagógica adotada pelo professor.

As tendências pedagógicas originam-se de movimentos sociais e filosóficos que, num dado momento histórico, movidas pelos interesses e aspirações da sociedade, passam a fundamentar as práticas didático-pedagógicas, de forma a favorecer o conhecimento, sem contudo, pretender ser uma verdade única e absoluta. (Lago Rodrigues, 2009)

Nesse sentido, o conhecimento sobre as principais tendências pedagógicas e as teorias que as norteiam, torna-se especialmente importante para o professor que deseja construir sua prática.

Assim, ao optar por uma concepção filosófica positivista, linha de pensamento que tem como pressuposto a neutralidade da educação e a conservação da realidade, sem levar em conta as diferenças socioeconômico-culturais, o professor contribui para a formação de um homem passivo, que receba e assimile as informações culturais transmitidas pelas gerações mais velhas, um homem disciplinado, obediente e cumpridor de seus deveres, um homem ingênuo e acrítico em relação à natureza e à sociedade. (Libâneo, 1985)

Em contraponto ao positivismo, a visão de mundo embasada na corrente filosófica materialista entende que a sociedade capitalista é constituída por classes que possuem interesses antagônicos: a classe dominante e a classe dominada. Aquela, impõe uma educação que está a seu serviço, para a reprodução de sua ideologia e, ao mesmo tempo em que reproduz a relação de poder subjacente, a educação provê a classe dominada dos elementos de luta necessários à superação da hegemonia burguesa, contribuindo, de forma oposta aos interesses da classe dominante, para a transformação da sociedade.

Tal visão de mundo não se esgota na escola para sua afirmação, utilizando-se também, para tal, dos meios de comunicação de massas, da família, da igreja e de outras instituições presentes na sociedade civil.

Entendendo-se a Pedagogia como ciência da educação, conforme propõe Libâneo (1990), pode-se afirmar que todas as tendências pedagógicas se orientam por uma das duas vertentes: a diretividade, em que há uma ação intencional que visa à produção de resultados de aprendizagem, na qual, de um modo geral, o professor desempenha papel fundamental e o aluno somente poderia aprender através de sua intervenção; e a não-diretividade, em que não há uma orientação anterior, mas produzem-se orientações em acordo com a vontade e os objetivos daquele que aprende. Neste caso, professor e aluno se encontram na condição de aprendentes.

Libâneo (1985, p. 19-44), divide as tendências pedagógicas inseridas na prática escolar brasileira em dois grandes blocos: a tendência liberal e a progressista, tendo como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola.

Nessa perspectiva, Libâneo (1985) classifica como Tendências Pedagógicas Liberais, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada Progressivista, a Pedagogia Renovada não-diretiva e a Pedagogia Tecnicista, e define ainda as concepções e as Tendências Pedagógicas Progressistas seriam, a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (2005) ou como a denomina Libâneo (1985) Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

De acordo com a tendência tradicional, o papel da escola é o de preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem uma posição na sociedade; a renovada defende que este papel se resume na adequação das necessidades individuais ao contexto social; a tecnicista entende que a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas.

Já, para as concepções pedagógicas progressistas, o homem deve ser consciente e capaz de refletir criticamente sobre a situação na realidade concreta em que está inserido, de maneira a buscar sua transformação. As idéias de emancipação das camadas populares se fazem presentes na tendências pedagógicas, identificadas por Libâneo (1985), em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, para as quais os elementos fundantes são as finalidades sociopolíticas da educação.

Cada uma à sua maneira e sob diferentes abordagens, essas tendências pedagógicas visam à autonomia do homem, à sua construção enquanto sujeito questionador, crítico, participativo, criativo, preocupado com a coletividade e com sua própria evolução.

A tendência pedagógica libertadora defende a conscientização cultural e política; a

libertária entende que este caminho se fará através da autogestão pedagógica, valorizando o processo de aprendizagem grupal; a crítico-social dos conteúdos, enfatizando o papel da escola como instância mediadora entre o indivíduo e o social, defende que os conteúdos culturais funcionarão como instrumentos dessa emancipação. Nela, o conhecimento é a base para a construção desse ser social.

Com relação à possível similaridade entre a Pedagogia Renovada Progressivista, teoria presente na concepção da Escola Nova, e a Pedagogia Progressista Libertadora, Saviani (2005, p. 68), esclarece que esta tendência pedagógica:

Parte da crítica à pedagogia tradicional (bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo, etc. E advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares.

Em cada uma das tendências pedagógicas, de acordo com a concepção do papel de escola, de sociedade, de educação e de conhecimento que as sustentam, a avaliação da aprendizagem assume diferentes conotações, conforme Libâneo (1985):

A - Tendências Liberais:

- a) Tradicional – A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa).
- b) Renovada Progressivista – A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.
- c) Renovada Não-diretiva – A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.
- d) Tecnicista – A avaliação é realizada através de sistemas instrucionais que visam ao controle do comportamento individual, face aos objetivos preestabelecidos e a aprendizagem deve evidenciar a mudança de comportamento.

B – Tendências Progressistas:

- a) Progressista Libertária – A avaliação é fluida e tenta ser eficaz, na medida em que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo

professor.

- b) Progressista Libertadora – Dispensa um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", portanto, domesticadoras. Entretanto, admite a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social.
- c) Progressista Crítico-social dos conteúdos - Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem e o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. O trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas. (Libâneo, 1985)

Como se pode observar, as práticas pedagógicas que se orientam por tendências liberais, consideradas conservadoras, lançam mão de procedimentos de avaliação que se prestam à manutenção do estado vigente, sem perquirição sobre outras possibilidades socio-culturais, afirma Saviani (2007). As práticas que visam à transformação, por outro lado, utilizam procedimentos avaliativos que contribuem para a superação da concepção liberal conservadora, que tem sempre privilegiado, de modo precípua, as elites dominantes.

Luckesi (1996) considera que as práticas avaliativas propostas por tendências pedagógicas fundamentadas em projetos liberais conservadores são, desde sua origem, autoritárias e se constituem em instrumentos disciplinadores das condutas intelectuais e sociais e, sendo a avaliação um dos momentos do processo de ensino e aprendizagem traz, em seu bojo, uma concepção de sociedade, de homem e de educação e, em consequência disto, presta-se à conservação do *status quo* ou à transformação social.

O papel reservado à educação, de acordo com esta concepção filosófica, é o de

integrar o homem ao organismo social existente. Cabe a ela a formação da personalidade do ser humano; o desenvolvimento de suas habilidades; e a veiculação de valores éticos necessários a uma convivência social harmoniosa. Portanto, o papel da escola é e tem sido apenas o de "(...) adaptadora do homem à sociedade, ou seja, a educação é responsável pela configuração do corpo social", considera Luckesi (1996, p. 30).

Em contrapartida, as práticas pedagógicas propostas por tendências preocupadas com a transformação social, classificadas como progressistas, devem tender para a "ultrapassagem do autoritarismo" e para o "estabelecimento da autonomia do educando", uma vez que o "novo modelo social exige a participação democrática de todo (...), fato que não se dará se não conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações", afirma Luckesi (1996, p. 26).

Nas tendências liberais, o aluno é visto como um "recipiente que deve armazenar conhecimentos" (tradicional) ou como "matéria-prima a ser processada" (tecnicista), valorizando-se a memorização e a mudança de comportamento, visando à formação de seres reprodutores dos valores sociais vigentes. Para atender a estas expectativas, requerem uma avaliação autoritária, disciplinadora e controladora das condutas individuais dos alunos.

Nesse sentido, Saviani (1997, p. 24), considera relevante entender que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (...).

Já nas tendências progressistas que visam à transformação social e à participação democrática na sociedade, o aluno é visto como ser ativo, capaz de redimensionar a prática social através da re-elaboração crítica dos conteúdos culturais e universais. Nesta perspectiva, a avaliação deve se apresentar como um processo participativo e, sobretudo, preocupar-se com o aspecto qualitativo, isto é, com a qualidade das informações apropriadas no processo ensino-aprendizagem e manifestadas a partir de um padrão. Trata-se assim de que um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, necessitando-se para tal a captação, detenção e uso das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações, com adequação e pertinência.

Uma vez que um dos fundamentos da proposta pedagógica progressista é a participação democrática no processo social, a avaliação deve fundamentar-se também em pressupostos democráticos, com o envolvimento e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, devendo todos ser avaliados e, ao mesmo tempo, participar do processo de avaliação e da tomada de decisões, consequência natural do processo, avaliando-se não apenas o aluno, mas também "(...) a atuação do professor, o processo desenvolvido, a escola, o processo de grupo, a relação escola-comunidade", afirma Luckesi (1990, p. 32)

Segundo Vasconcellos (2000, p. 183-184), existem duas grandes linhas teóricas sobre a avaliação da aprendizagem:

Uma influenciada pelo paradigma científico tradicional e outra que chamamos de emergente, influenciada por novos paradigmas científicos que questionam os valores tradicionais. (...) Muitas posturas consideradas emergentes não são tão novas assim, apenas não foram valorizadas na época em que surgiram e que os diferentes modelos ou as diferentes lógicas da avaliação de aprendizagem não são realidades totalmente delimitadas, mas coexistem na realidade educacional, com predominância do paradigma tradicional de avaliação.

Para além dos posicionamentos filosófico-ideológicos, no entanto, a avaliação da aprendizagem tem sido objeto de críticas constantes, tanto por parte daqueles que sofrem as consequências de seu processo, como pelo lado dos que a executam, razão pela qual a prática avaliativa tem sido um dos aspectos mais problemáticos da ação educativa escolar.

Nesse sentido, apesar dos numerosos estudos desenvolvidos a respeito, a questão da avaliação, especialmente aquela apropriada pelos cursos formadores de professores e de profissionais da educação, merece ser aprofundada pelos pesquisadores e educadores, dada a sua relevância para as transformações qualitativas do projeto educativo, não só dos alunos, como também dos professores e da escola como um todo.

Assim, ao optar por determinados objetivos, determinados conteúdos, determinadas técnicas e estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem, o professor, consciente ou inconscientemente, está fundamentando sua prática em alguma(s) concepção(ões) de educação, de sociedade, de aprendizagem, de aluno.

Para dar conta dessa exigência do processo educativo, o professor e o profissional da educação devem estar em permanente formação, a fim de que analisem suas concepções socioculturais, reflitam sobre sua prática e entendam as consequências de suas ações

pedagógicas na construção do homem e da sociedade. Essa afirmação encontra respaldo em Perrenoud *et al* (2002, p. 13), segundo o qual:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Pontuando o foco deste trabalho e tendo em vista os pressupostos presentes nas tendências pedagógicas pesquisadas, chega-se à inferência de que somente é possível compreender, analisar e propor alternativas para o processo avaliativo, desenvolvido no cotidiano escolar, se conhecermos as concepções de sociedade, de homem, de educação e de avaliação subjacentes ao processo ensino e aprendizagem, bem como suas matrizes filosófico-epistemológicas e se estas se revelam no PPP da escola ou da IES.

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma rápida explanação sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem assumidos por diversos autores, bem como seus pressupostos, conceitos e enfoques, a fim de subsidiar teoricamente a análise dos resultados obtidos durante a presente pesquisa, em sua fase de levantamento de dados em campo.

6.2 Algumas concepções sobre a avaliação da aprendizagem

Entre as grandes preocupações por parte de educadores e estudiosos do processo educativo, encontra-se a necessidade de se buscar entender a forma como o educando constrói seu conhecimento, uma vez que, a partir dessa premissa, serão planejadas as metodologias, as estratégias e os recursos de aprendizagem, de maneira a adequá-los às condições e às expectativas do alunado e do próprio docente.

Historicamente a avaliação tem sido vinculada ao conceito de mensuração, quantificação, classificação. Segundo Depresbíteris (2000), as primeiras idéias a respeito da avaliação representavam medida e sua presença na história da humanidade se reporta ao ano 2.202 a. C.

Luckesi (1991) afirma que, em sua *Didática Magna*, Comênio orientava para a priorização dos exames como forma de estimular o trabalho intelectual, uma vez que acreditava no temor como estratégia para manter a atenção dos alunos e mantê-los envolvidos

nas tarefas escolares.

A palavra avaliar vem do latim *a+valere* e significa “reconhecer a valia, atribuir valor, mérito ou significado ao objeto em estudo”, diz Vasconcelos (1998). Vista dessa forma, a avaliação implica um juízo de valor sobre a realidade, definido intencionalmente, a partir de determinados pressupostos.

A prática pedagógica avaliativa no Brasil se origina da pedagogia jesuítica, trazida em 1549, pelo 1º. Governador Geral, Tomé de Sousa, com vistas a normatizar as orientações dos estudos escolásticos. As provas e exames faziam parte de um ritual solene, com a participação de bancas examinadoras e com a comunicação pública dos resultados.

Na visão de Luckesi (2005, p. 18), decorridos quase cinco séculos, o exercício pedagógico da avaliação escolar continua sendo constituído preponderantemente, “mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia de ensino/aprendizagem”

Sobre o termo avaliação, Haydt (1997, p. 09) esclarece que, a partir de 1960, “o termo avaliação tornou a aparecer com destaque na literatura especializada, assumindo novas dimensões”, em razão, principalmente, dos grupos de estudo que foram organizados nos Estados Unidos, nessa década, para elaborar e avaliar novos programas educacionais. Inicialmente referindo-se ao currículo e, posteriormente, expandindo-se depois para as demais áreas, como é o caso da avaliação do processo ensino e aprendizagem e de suas decorrentes consequências na formação do alunado.

O processo de construção de dinâmicas de trabalho, nem sempre cumpre com sua finalidade, perdendo-se, nesse caso, em desvios que conduzem à ineficácia da prática pedagógica. Esse fator, aliado ao entendimento inadequado do processo avaliativo na escola, tem gerado equívocos na prática dos educadores, provocando posições estereotipadas e preconceituosas, como: rotular alunos de “fracos”, “fortes”, “incompetentes”, “inteligentes”, “desinteressados”, etc.: distribuição de prêmios e castigos, conforme as expectativas inicialmente delineadas pelo professor: conferir às notas e/ou aos conceitos um caráter absoluto, determinante do avanço ou do retrocesso do aprendiz.

Sobre o poder que a avaliação da aprendizagem confere ao professor, Luckesi (2005, p. 37) assim se manifesta:

(...) a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: *o papel disciplinador*. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida.

Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação. (Grifos do autor).

Tal concepção do ato educativo e da avaliação favorecem o aumento do índice de evasão e repetência, uma vez que, em última instância, são os critérios e procedimentos de avaliação que irão decidir o destino do aluno.

Nesse sentido, C. dos S. Vasconcellos (1992, p.25) parece concordar com Luckesi (2005), ao enfatizar que:

A avaliação escolar colabora com este processo de dominação, ajudando a formar um autoconceito negativo, desde a mais tenra idade, em milhões de crianças, jovens e adultos, especialmente das camadas populares, que têm o “privilégio” de passar pelos bancos escolares. (...). Este caráter político se traduz concretamente na possibilidade de reprovação do aluno. (Grifos do autor).

Esse posicionamento já vinha sendo defendido por Soares (1982, p. 53), quando essa autora afirmava que:

A avaliação sob a falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado.

Luckesi (*apud* Berbel *et al*, 2001, p.7) enfatiza a importância da visão de mundo do educador na elaboração de uma proposta didático-pedagógica conducente à aprendizagem, uma vez que "(...) a avaliação educacional escolar, assim como as outras práticas do professor, é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica".

Com o desenvolvimento da Psicologia Social e com o avanço nos estudos sobre as teorias da aprendizagem e outras teorias do comportamento humano, começam a surgir importantes contribuições à evolução da concepção da avaliação e de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, tendo sido as duas primeiras décadas do século XX marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e as aptidões dos alunos (Saul, 1999).

Tyler (1974, *apud* HAYDT, 1997, p. 11), afirma que :

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo de ensino. (...) Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados

consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante -, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau dessas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Nas décadas de 1960 e 1970, as obras de R. Tyler e de seus seguidores foram traduzidas e massivamente reproduzidas no Brasil, influenciando significativamente a formulação do pensamento nacional sobre a avaliação educacional, inclusive, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, como aponta Saul (1999, p. 32):

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através dos autores mencionados, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores [...]. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação (...)

Em 1971 é publicada nos Estados Unidos a obra de Benjamim Bloom, Thomas Hastings e George Madaus, “Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar”, que reforça a concepção positivista de R. Tyler através da disseminação de técnicas de avaliação.

Para esses autores, de acordo com Haydt (1997, p. 12): “a avaliação é um método, um instrumento, sem um fim em si mesma, devendo ser utilizada como um meio, como um recurso para o controle de qualidade, de maneira a assegurar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.”

Essa concepção se manteve durante muito tempo e encontra adeptos ainda hoje entre os professores, embora venha se alterando com o surgimento dos métodos ativos da educação renovada, passando de um paradigma classificatório, para uma abordagem diagnóstica, verificadora e orientadora, integrante do processo de ensino e aprendizagem em uma dimensão de aprendizagem mais significativa e contextual.

Portanto, ao lado de um estudo aprofundado sobre como cada sujeito constrói seu conhecimento, é necessário compreender o papel da avaliação nessa dinâmica, tendo-se em vista que esta é parte integrante e fundamental do processo de ensinar e de aprender, que é pessoal e intransferível.

Objetivando essa perspectiva, neste tópico são apresentados conceitos de avaliação emitidos por diferentes autores, estabelecendo um diálogo que possibilite uma melhor compreensão dessa temática, iniciando-se por um melhor entendimento da idéia e do conhecimento das formas como o educando dele se apropria, na construção de seu saber.

Entendendo-se como Mizukami (1986, p. 90), que “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” e, nessa trajetória, é desafiado constantemente pela realidade, devendo responder de maneira original a cada um desses desafios, faz-se necessário definir quais os conhecimentos são imprescindíveis à construção desse homem, de maneira a torná-lo apto ao enfrentamento de tais desafios.

Tomando-se o pressuposto o enunciado por Becker (1994, p. 221), de que “o conhecimento é elaborado a partir do pensar a própria vida. O conhecimento é elaborado socialmente”, é possível abrirem-se duas possibilidades de análise: uma que diz respeito ao âmbito, local, onde ocorre o conhecimento e outra, que aponta para a forma como tal processo se desenvolve. Se o homem constrói conhecimento na convivência social e a partir de suas próprias necessidades, essa constatação deveria interferir nos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pela escola quando da escolha dos conteúdos, das metodologias e das técnicas de ensino e aprendizagem, bem como da avaliação desse processo.

Então, após a definição de um currículo composto pelos conteúdos a serem apreendidos, seria necessário verificar-se o significado de aprender, e conforme Charlot (2000, p. 68): “(...) aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento e mediação.”

Essa seleção de conteúdos, as estratégias de ensino que serão utilizadas para a realização do processo de ensino e aprendizagem, serão fatalmente influenciados por uma ou outra abordagem, pela visão de mundo dos educadores, pelas opções que estes fizerem em relação à sua práxis.

Mizukami (1986, p. 1-2), contribui com este debate, ao afirmar que:

De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Podem-se verificar, dessa forma, vários tipos de reducionismo: numa abordagem humanista, por exemplo, a relação interpessoal é o centro e a dimensão humana passa a ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem; numa abordagem comportamentalista, a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo são enfatizados, em detrimento dos demais.

Portanto, ao conceber um plano de ensino, o professor deve levar em conta as

finalidades do processo educativo, contextualizando-o com a realidade e buscando formas de fazer que esses conhecimentos sejam apropriados pelos alunos, tornando-os capazes de modificá-los e utilizá-los nas instâncias em que se fizerem necessários.

Essa, no entanto, não tem sido, historicamente, a função do ato educativo e parte dos equívocos presentes na práxis dos professores diz respeito à forma como ocorre a avaliação da aprendizagem.

De acordo com Sant'Anna (1998, p. 7), ao reforçar pressupostos anteriormente apresentados:

(...) a avaliação escolar é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional.

A mesma autora, esclarece que a avaliação da aprendizagem se constitui em um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, da escola e do sistema educativo, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático efetivamente foi processada em sua totalidade e de modo eficiente.

Nessa afirmação fica explícita a idéia de que o processo avaliativo não se restringe à relação professor-aluno e tampouco se limita às atividades de sala de aula, mas permeia toda a prática educativa, envolvendo os diferentes segmentos que dela fazem parte e em todas as suas dimensões e modalidades de efetivação.

Essa inferência encontra respaldo em Becker (1994, p. 222), quando o autor afirma que: “(...) qualquer conhecimento que entrar em sala de aula, será alvo de crítica. Sem esquecer que “crítica” designa a capacidade humana de diferenciar, de julgar, de atribuir valor (avaliar).” (Grifos do autor).

Hoffmann (1998, p. 21) considera que a avaliação deve ser uma iniciativa promotora da facilitação da “evolução da trajetória do educando”. O aprender do aprendiz se dá longitudinalmente, de forma gradativa e complementar. Portanto, o professor precisa se preocupar com uma ação avaliativa que volte o seu olhar para o futuro do alunado, respeitando, presentemente, os ritmos e os interesses de cada um, buscando, evidentemente, a aprendizagem de todos e de cada um deles.

Assim, a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar

realizado, tanto pelos alunos como pelos professores, sendo que os resultados obtidos no decorrer do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, devem ser interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor acerca do aproveitamento escolar desejado, que se revelam nos resultados obtidos nos procedimentos avaliativos.

O ato avaliativo implica uma relação professor-aluno que, No entendimento de Saviani (2006), pode se desdobrar em atitudes que extrapolam o simples julgamento do aprendido e do não aprendido, tornando-se um meio de dominação em que os pontos a menos significam a seleção, a classificação, a reprovação e a exclusão, perdendo-se de vista o que realmente importa na construção do conhecimento.

Segundo Bloom (1971, *apud* SANT'ANNA, 1998, p. 38): “Avaliação é a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida essas mudanças ocorreram.”

Sacristán (1998, p. 296) entende que:

(...) para a teorização didática, avaliar não é só o ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno/a, mas uma fase de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa em avaliação como uma fase do ensino.

Libâneo (1991, p. 195), por seu lado, refere que a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas ou a mensurações quantitativas, pois, “A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa [e, dessa forma], cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.”

Becker (1994, p. 221) reafirma a importância da avaliação no processo educativo, enfatizando que:

(...) tal discussão só começa a ter sentido na medida em que aquilo que constitui o objeto da avaliação estiver claro”, [e afirma ainda que] enquanto os professores continuarem a confundir conteúdo com técnicas, ou conhecimento com comportamento ou ainda fazeres mecânicos ou automáticos com compreensão, tudo não passará de um grande equívoco.

Um dos equívocos mencionados por Becker (1994), influenciados por determinações ideológicas se manifesta na confusão do com que avaliar (instrumentos, estratégias, recursos), com o que avaliar (conteúdos, conhecimentos, habilidades, competências), levando o docente

a, em nome da produção do conhecimento, exercer controles rigorosos sobre os comportamentos do alunado e incluindo-os nos resultados das avaliações, sem critérios claros a todos os envolvidos no processo de escolarização.

Sant'Anna (1998, p. 36) considera as avaliações como formas de levantamento dos resultados da aprendizagem e as entende como muito importantes para o processo educativo, tendo em vista que permitem: "(...) oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo; 2) melhorar o processo ensino e aprendizagem."

A partir desses pressupostos, Sant'Anna (2008, p. 37) classifica as funções da avaliação em gerais e específicas, considerando que:

As funções gerais da avaliação seriam: 1) fornecer as bases para o planejamento; 2) possibilitar a seleção e a classificação de pessoal (professores, alunos, especialistas, etc.); 3) ajustar políticas e práticas curriculares." Já as funções específicas da avaliação, seriam: "1) facilitar o diagnóstico; 2) melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); 3) estabelecer situações individuais de aprendizagem; 4) interpretar resultados; 5) promover, agrupar alunos (classificação).

Essas funções da avaliação estão intimamente relacionadas às funções da educação, que são segundo a autora citada (1998) a integrativa e a diferenciada, uma vez que aquela se propõe a tornar as pessoas semelhantes em idéias, valores, linguagem e ajustamento intelectual e esta focaliza as diferenças individuais para criar as condições de desenvolvimento igualitário no atendimento às especificidades.

Na mesma linha de raciocínio, Libâneo (1991) aponta que, de um modo geral, as finalidades da avaliação são abrangentes, uma vez que envolvem aspectos mais amplos do processo educativo, tais como: fornecer as bases para o planejamento escolar; possibilitar a seleção e a classificação de pessoal e ajustar políticas e práticas curriculares.

Especificamente em relação à avaliação da aprendizagem, disse Luckesi (1986), suas funções podem ser assim representadas: facilitar o diagnóstico (diagnóstico); melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); estabelecer situações individuais de avaliação; promover, agrupar alunos (classificação); cumprir os objetivos da educação (pedagógico-didática).

A função diagnóstica, segundo Gil (2007, p. 247):

(...) constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, [buscando] identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes, com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas, isto é, determinar a ausência ou a presença

de habilidades e pré-requisitos, bem como as causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo educando.

Por sua vez, M. M. Vasconcellos (2000) refere-se ao caráter meramente verificador da avaliação, afirmando que isso ocorre quando somente se considera mensurações, comparações, estatísticas, transmissão unilateral, memorização e escassez da associação dos conteúdos ao contexto vivido pelo aluno, ou seja, avaliando apenas os produtos apresentados, sob um prisma quantitativo, o que representa forte reflexo do pensamento cartesiano no cenário educativo contemporâneo.

Com respeito à função diagnóstica da avaliação, M. M. Vasconcellos (2000, p.17) entende que esta deve considerar o educando como ser atuante: “(...) diante do processo de ensino/aprendizagem, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados pelos educadores, a fim de que sejam a base de seus juízos de valor e consequente tomada de decisão para a continuidade do processo.”

A função descritiva da avaliação, teoria defendida por R. Tyler e adotada na escola brasileira nas décadas de 1960 e 1970, remete à fase em que testes e provas tiveram grande expansão, com a finalidade de prover informações quantitativas sobre o desempenho dos alunos.

Comparavam-se, então, os objetivos propostos, com base em uma metodologia de caráter racional, basicamente comportamental, para verificar em que medida as atividades, previstas e executadas, haviam atingido os resultados esperados, em que o professor exercia um papel técnico de aferidor dos objetivos alcançados, com vistas a classificar os alunos, como aponta Depresbíteris (2000, p. 12):

Ainda que inovadora, na época, por atribuir a abordagem de Tyler importância aos objetivos na avaliação e por conter a idéia de *feedback* para que se efetuassem melhorias [...] pecara por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor.

Numa concepção tradicional de educação, de acordo com Pimenta (2000, p. 70), a avaliação leva em conta:

(...) o homem com aptidões naturais, nascidas com ele, (...) só pode se desenvolver por meio de uma disciplina rígida que possibilite o afloramento de suas aptidões com o decorrer do crescimento físico. Assim, seria necessário apenas colocá-lo no caminho correto, a fim de que amplie suas possibilidades.

O professor Doutor J. E. Romão (2005, p. 133) amplia as reflexões e considera que: “A avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame; como pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou como critério de discriminação”, dependendo do intuito do avaliador.

Segundo Luckesi (1996, p. 6),

a avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras tem como principal característica, ser um instrumento de controle aversivo dos alunos. O papel específico da avaliação seria de diagnóstico e reorientação do ensino. [No entanto, tal não ocorre] porque a avaliação é empregada como um instrumento disciplinador e de ameaça para os alunos.

A respeito da forma como os docentes entendem o processo educativo, Becker (1994, p. 224) considera que:

Embora alguns docentes estejam muito próximos de uma epistemologia crítica, a maioria encontra-se mergulhada em epistemologias que os empurram para um determinismo tecnicista sem possibilidade de retorno – a não ser que uma interferência teórica externa mude esta determinação. Mas isto depende, evidentemente, de políticas educacionais e de um diferencial de esforço pessoal.

A partir de estudos de Bloom (1971, *apud* Sant’Anna, 1998, p. 39), de acordo com os propósitos da avaliação, os objetos de medida, a época e os instrumentos a serem utilizados no processo educativo o ato de avaliação, podem ter suas funções classificadas em:

- a) Função diagnóstica objetiva, quando se busca verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo (pré-requisitos); identificar, discriminar, caracterizar as causas determinantes das dificuldades da aprendizagem, a fim de buscar alternativas para saná-las e ainda comprovar as hipóteses sobre as quais se baseia o currículo, obtendo informações sobre o rendimento do aluno.
- b) Função formativa ou de controle, quando tem a finalidade de informar alunos e professores sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o processo de ensino e aprendizagem, buscando a melhoria desse processo, localizando, apontando, discriminando deficiências, insuficiências, a fim de eliminá-las, propiciando um *feedback*, com vistas à adoção de medidas didático-pedagógicas para a solução dos problemas detectados.
- c) Função classificatória, quando o que se busca é selecionar os alunos de acordo com seu rendimento, buscando uma reflexão coletiva sobre os resultados alcançados

Luckesi (1996) diz que a avaliação com função classificatória não auxilia em nada o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui num instrumento estático do processo

educativo. Já a avaliação com função diagnóstica, ao contrário da classificatória, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia do educando.

Haydt (1997, p. 17) esclarece que a avaliação formativa permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre os objetivos levantados e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Por esse motivo, representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, de maneira a buscar por ele próprio e com o auxílio do professor, através de mecanismos de *feedback*, mudanças nos níveis de apreensão do conhecimento.

Atrelada à função classificatória da avaliação, aparece a avaliação somativa, manifestada nas abordagens tradicionais de ensino e se embasa na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento, através de testes e provas, tendo como parâmetro de análise os padrões de aprendizagem desejáveis, com enfoque quase que exclusivamente quantitativos, uma vez que tais resultados deverão ser registrados burocraticamente, determinando a evolução ou não do aluno nas devidas instâncias escolares. (Romanowski e Wachowicz, 2003).

Gil (2007, p. 248) avança um pouco mais na concepção da avaliação somativa, identificando-a, também com a avaliação classificatória, quando afirma que se trata de:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Na opinião de Haydt (1997, p. 25), “a avaliação somativa supõe comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe”, o que favorece a seletividade, a competitividade, priorizando o aspecto quantitativo da educação.

Longe dessa perspectiva de tortura, punição ou estigmatização, Hoffmann (2004) entende que a avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento e para promover seus avanços e sua autonomia frente aos desafios da realidade vivencial.

A respeito da utilização da avaliação apenas com o propósito de selecionar, classificar, promover ou excluir, Fleuri (1986, *apud* Vasconcellos, 1992, p. 19), ao refletir sobre o fenômeno avaliativo, questiona:

Para que serve a nota na escola? Óbvio – responderão muitos – a nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma, promoverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. [...] Esta obviedade, porém, é contestada diariamente pela prática escolar em que os alunos aprovados demonstram, a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz supor.

Perrenoud (1999, p. 18), referindo-se às duas lógicas em avaliação, a formativa, de caráter qualitativo, pertencente às novas perspectivas em educação, e a pertencente à lógica da seleção, de caráter quantitativo, inserido nas perspectivas tradicionais do ensino, pontua:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram, sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas.

Segundo Hoffmann (2004), a avaliação constitui-se em um processo dialógico, uma vez que pressupõe a necessidade de uma relação dialógica, concebendo o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, num processo de ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula, em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão, exigindo do professor “(...) uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto de conhecimento.” (*id ibid*, 2004, p. 56)

A avaliação compreendida como um julgamento, quando se leva em conta e se considera apenas as modificações relativas ao aluno, tem conotação classificatória. No entanto, se considerada como uma reflexão permanente do professor sobre sua realidade, com o acompanhamento passo a passo do aluno em sua trajetória de construção do conhecimento, ocorre a Avaliação Mediadora, segundo a proposição de Hoffmann (2003). Nessa perspectiva, considera Hoffmann (2003, p 40), que: “A avaliação, enquanto mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória do conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam, por outras, mas seguem em frente, na mesma direção.”

Corroborando esse posicionamento, destaca-se a consideração de Luckesi (1996) ao ponderar que não interessa cobrar um produto final do que é ensinado, mas sim ter uma atitude “comparativa”, sobre o que foi produzido pelo aluno com o que se esperava dele, estimulando-o cada vez mais a obter confiança, interesse e autonomia para buscar sempre mais o interesse pelo conhecer e pelo aprender.

Essa seria, na concepção de Hoffmann (2003), uma ação avaliativa mediadora, que envolve um complexo processo educativo, desenvolvido a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações, inclusive de suas tentativas de acerto e a dinâmica da avaliação, por sua vez, efetiva-se a partir da análise das respostas do educando frente às situações desafiadoras, nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, “a avaliação mediadora é uma ação sistemática e intuitiva. Ela se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada, sistematizada.” (*id ibid*, 2003, p. 45)

Mesmo entendendo que “olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe orientação e apoio pelo tempo que precisar, exige a quebra de toda padronização do acompanhamento do professor” pode parecer algo impossível, tendo em vista o número de alunos em cada turma, Hoffmann (2003, p. 46) enfatiza essa necessidade, se o que se pretende é, de fato, acompanhar o desenvolvimento do educando, orientando-lhe os passos, quando afirmando que:

Uma pedagogia diferenciada pode perfeitamente se desenvolver na experiência coletiva da sala de aula. O que a diferencia do ensino verbal, de uma pedagogia frontal, é o endereçamento das propostas e o acompanhamento das suas decorrências – a clareza de que o aluno aprende na relação com os outros, interativamente, mas aprende ao seu tempo e de forma única, singular.

É importante referir que essa atitude de acompanhamento pelo professor das tarefas realizadas pelo aluno não significa simplesmente retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos, devendo ser entendida como atividade de pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo aluno, anotando respostas diferentes, questões não respondidas, registrando seus avanços e dificuldades, com vistas a proporcionar-lhe novas condições de construção do conhecimento.

Na abordagem progressista, segundo Mizukami (1986), a avaliação é contínua, processual e transformadora, contemplando momentos de auto-avaliação e avaliação grupal, e ainda momentos de troca de experiências e diálogos entre os professores e alunos,

estabelecendo-se a avaliação crítica:

A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. [Dessa maneira] ...qualquer processo formal de notas e exames, deixa de ter sentido em tal concepção. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quase seus progressos. (*id ibid*, 1986, p. 102)

Avaliar, nesse novo paradigma, significa dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor sobre o desenvolvimento do aluno, propiciando-lhe atenção e orientação, indicando-lhe novos caminhos e perspectivas – *feedback* -, de maneira a que ele reflita sobre sua própria construção do conhecimento, suas dificuldades, seus erros e acertos, constituindo-se, assim, em cidadão livre, autônomo, participativo preparado para entender a realidade em que vive, criticá-la e buscar sua transformação, considera Hoffmann (2004).

Haydt (1997) entende seja sempre a avaliação um *processo contínuo e sistemático*. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser *constante e planejada*, uma vez que faz parte de um processo contínuo e de um sistema mais amplo que é o processo ensino e aprendizagem, nele sendo integrando.

Por se tratar de processo contínuo e sistemático, o fazer pedagógico implica conhecer o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra e, se detectada dificuldade na apropriação adequada de conhecimentos, o professor deve lançar mão do *feedback* que, para Berbel *et al* (2001, p. 58) tem função formativa e diagnóstica e:

É uma atividade pedagógica de grande importância para o aluno. Ele também é importante para o professor, uma vez que pode conquistar maior empenho de seu aluno quando, consciente de seus êxitos e suas falhas, pode canalizar melhor seus esforços para a aprendizagem.

Luckesi (1996, p. 42) esclarece que o professor que se entenda como verdadeiro educador e que estiver interessado em dar novos encaminhamentos para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra e se insere num contexto maior e está a serviço dele, sendo permeada por sentidos e significados nem sempre explícitos e claros a quem avalia e a quem é avaliado.

Nessa perspectiva, recomenda ainda Luckesi (2005) que os primeiros e fundamentais passos visando um redirecionamento de caminhos para a prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito, que permita ao professor e a escola orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação, com o claro intuito de promover, estimular e levar o alunado a entender os procedimentos, os meios e os fins da educação escolarizada e do conhecimento nele ofertado, de modo especial quando se trata com o alunado jovem e adulto, para os quais as perspectivas do conhecer devem sempre ser mais significantes e estimuladoras, visando seu envolvimento, sua emancipação e a construção de possibilidades para uma cidadania ativa e participante.

6.3 A avaliação da aprendizagem nos Cursos de Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, e seus impactos na formação docente

Tendo em vista suas finalidades e objetivos, quais sejam o de preparar, formar docentes e profissionais da educação, o Curso de Pedagogia deveria ter como pressuposto a utilização do processo avaliativo em sua função qualitativa, ou seja, como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para a constituição de um fazer pedagógico teoricamente fundamentado, adequado às necessidades atuais dos educandos.

Nesse contexto, Vasconcellos (2000, p.140), afirma que: “(...) a responsabilidade da universidade é muito maior que a dos outros níveis de ensino, pois que é ela a formadora dos profissionais que irão atuar nas escolas e que poderão reproduzir ou transformar as condições insatisfatórias das práticas avaliativas atuais.”

Entendendo que o professor do Ensino Superior encontra-se imerso numa cultura avaliativa que reflete a sociedade utilitarista em seu mais alto grau, tornando-se responsável pela promoção e/ou sucesso profissional de seus alunos, Perrenoud *et al* (2002, p. 216), esclarece:

(...) o paradigma reflexivo é um emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades. Essa forma de profissionalização, naturalmente, não pode se desenvolver contra as instituições. Mas elas só se manifestarão se um crescente número de professores assumir-se como profissional reflexivo (...).

Os diferentes instrumentos avaliativos do Curso de Pedagogia, como provas com e sem consulta, seminários, apresentações de trabalhos, entre outros, podem ser elementos importantes para se inferir a existência da opção por uma tendência pedagógica progressista que priorize a construção do conhecimento, a liberdade de expressão, a pesquisa, a valorização do caminho percorrido pelo acadêmico na busca de sua autonomia no processo de produção do conhecimento.

Segundo M. M. Vasconcellos (2000, p.140), é necessário promover-se uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, tendo em vista sua missão de formador de profissionais da educação e da necessidade de se buscar a transformação de

práticas pedagógicas fundadas na concepção tradicional de ensino. Nesse sentido, explicita ainda M. M. Vasconcelos (2000, p. 140), que:

É preciso que o professor universitário aceite os novos desafios que lhe possibilitem propor e adotar novos caminhos para a avaliação da aprendizagem. A adoção de novas perspectivas em avaliação da aprendizagem passa pelo reconhecimento de todas as dificuldades relacionadas ao assunto, assim como pela decisão de investir, estudar, investigar esta área ainda tão pouco explorada do Ensino Superior. A responsabilidade da universidade é muito maior que a dos outros níveis de ensino, pois que é ela a formadora dos profissionais que irão atuar nas escolas e que poderão reproduzir ou transformar as condições insatisfatórias das práticas avaliativas atuais.

Isso posto, importa referir afirmação de Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 24), de que os propósitos da avaliação voltada à formação profissional devem envolver campos e ações diversificadas, com a finalidade de:

(...) promover a reflexão sobre a prática e questionar os seus pressupostos implícitos, provocar a saída do individualismo profissional, promover uma cultura profissional, extrair conseqüências da experiência através de mecanismos de investigação-ação, apreciar as relações entre os fenômenos escolares e o contexto externo, proporcionar às suas ações um sentido histórico e uma direção.

Na sequência, trata-se rapidamente da questão da avaliação da aprendizagem dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que esse tema será enfatizado quando da análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) da IES em estudo, que ofertam o curso nas modalidades presencial e a distância, sem reforçar aspectos mais determinantes ou não desta ou daquela modalidade de oferta, mas refletindo a real situação apresentada nos referidos cursos, o mais próximo possível dos fatos.

6.4 O Curso de Pedagogia e a avaliação da aprendizagem

Conforme já explicitado anteriormente, o ensino superior, de um modo geral, mantém uma concepção de avaliação da aprendizagem descontextualizada do processo educativo, prestigiando atividades de controle e aferição da aprendizagem, ou seja, atribuindo notas e conceitos a partir, notadamente, de provas e testes.

Embora conste de seu PPP um trabalho focado no ensino, ainda se encontra exemplos de metodologias calcadas nos procedimentos que visam à memorização, aos

conteúdos factuais, pouco se utilizando da pesquisa, da produção textual, da análise comparativa e crítica dos e sobre os conteúdos.

É importante lembrar que, para se elaborar um projeto de avaliação da aprendizagem em cursos EaD, não basta transportar modelos do ensino presencial, uma vez que estes atendem ao pressuposto da presença física do professor, da subjetividade e da individualidade necessárias ao acompanhamento das ações didático-pedagógicas, com vistas à verificação do desenvolvimento e da apreensão dos conteúdos por parte do acadêmico.

Com o advento das novas formas de avaliação, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM³⁴ e Exame Nacional do Ensino Superior - ENADE³⁵, entre outras, introduzidas pelo Ministério da Educação, em que as questões avaliativas são de cunho interpretativo, reflexivo e crítico, com forte conotação sócio-histórica e em consonância com a realidade, as IES passam a buscar alternativas para a avaliação da aprendizagem em seu cotidiano, de maneira a preparar seus acadêmicos para os embates que as esperam.

Portanto, em razão da especificidade da educação a distância e da diversidade de instrumentos e recursos avaliativos disponíveis nas Tecnologias da Informação, faz-se necessário um planejamento inteiramente voltado a essa nova modalidade de ensino e aprendizagem, conforme se verá adiante.

6.5 A avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, na modalidade presencial

O processo de avaliação consiste na dinamização de oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente, referenciando-as com os conhecimentos adquiridos. O acompanhamento permanente dos professores de cada disciplina e, de modo conjunto, das atividades de prática pedagógica, bem como da extensão, visam observar os avanços e as limitações de conceitos, proposições e ações, tendo em vista a qualificação do trabalho dos professores e dos profissionais da educação.

Nesse mister, são utilizadas atividades interdisciplinares de avaliação e autoavaliação e ainda de avaliação coletiva, das quais fazem parte os seminários, os portfólios, a pesquisa e

³⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – prova criada em 1998, pelo Ministério da Educação do Brasil, que é utilizada como exame de acesso ao Ensino Superior em universidades brasileiras e como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país.

³⁵ O Exame Nacional do Ensino Superior – ENADE – avaliação do ensino superior brasileiro, que substitui, desde 2004, o antigo Provão criado em 1996.

a produção de textos, além das provas, testes, apresentações de relatórios, etc.

As disciplinas do Curso de Pedagogia, organizadas curricularmente em eixos temáticos, buscam familiarizar os futuros professores e profissionais da educação com formas mais dinâmicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo, de maneira a subsidiar suas decisões quando de sua atuação prática.

De um modo geral, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia propõe atividades de recuperação de estudos – *feedback*, seja com provas de recuperação ou mesmo a realização, em processo de dependência, das disciplinas em que os acadêmicos não lograram êxito durante o semestre letivo, desde que o número dessas disciplinas não ultrapasse o limite de três.

O processo de avaliação da aprendizagem nos Cursos Presenciais de Pedagogia é conduzido pelo professor da disciplina, a partir da proposta pedagógica da Instituição de Ensino Superior, e acompanhado pelo(a) Coordenador(a) do Curso.

6.6 A avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, na modalidade a distância

Os cursos superiores desenvolvidos na modalidade a distância seguem linhas metodológicas diferenciadas daqueles ofertados na modalidade presencial, no que diz respeito à utilização dos recursos disponibilizados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs. Por essa razão, a avaliação da aprendizagem também sofre adaptações, de maneira a possibilitar a efetivação do processo educativo.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do Artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade e, nesse sentido, determina que:

“Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.”

A avaliação da aprendizagem como um processo inerente ao fazer pedagógico deverá

sempre constituir-se em um sistema contínuo de verificação, que proporcione apoio, estímulo e contribua para a obtenção de adequados resultados, tendo como finalidade mostrar os resultados atingidos pelos alunos no decorrer das atividades acadêmicas.

Os fins e objetivos da avaliação da aprendizagem, em qualquer modalidade da educação superior, seja ela presencial ou EaD, são os mesmos, diferenciando-se apenas na forma, na metodologia e em algumas técnicas avaliatórias..

Enquanto no ensino presencial o acadêmico mantém contato pessoal cotidiano com os docentes e orientadores, na modalidade EaD essa interação se dá pela via virtual, através de teleaulas, aulas atividade, chats, fóruns, avaliações virtuais, além da prova presencial efetuada por disciplina, na presença dos professores/tutores.

Como condutor autônomo de seu processo de construção do conhecimento, o aluno da modalidade EaD assume o compromisso e a responsabilidade de solicitar e receber orientações e informações, dirimir dúvidas, questionar, pesquisar, aprofundar seus estudos e, assim, buscar sua formação profissional de forma qualitativa.

A utilização dos recursos disponibilizados pela plataforma Moodle³⁶ permitem acesso imediato, via internet, ao sistema de ensino do qual o acadêmico faz parte, independentemente do local onde ele se encontre, no trabalho, em casa, em *Lan House* e no próprio Pólo de Ensino Presencial, cabendo ao aluno organizar seu tempo, para a efetivação das atividades pedagógicas propostas pelo curso.

Na definição de Sabbatini (2007, p. 1):

O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de *software* livre.

Na educação a distância, a avaliação da aprendizagem proporciona ao aluno um processo de aprendizagem menos dependente do professor e mais centrado no autoestudo, o que lhe permite maior flexibilidade na organização das atividades de estudo e pesquisa.

O exercício dessa autonomia requer do acadêmico amadurecimento e

³⁶ Aprofundamento sobre a plataforma Moodle e sua utilização no ensino a distância poderão ser encontrados em SABBATINI, R. M. E (2007). **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle.** Disponível em WWW.ead.edumed.org.br , acesso maio de 2010.

responsabilidade, uma vez que ele é o gestor de seu tempo e espaço e, como tal, deve impor-se um ritmo de estudo compatível com as exigências do curso.

Se, por um lado, essa autonomia é fator de amadurecimento e de autogestão, por outro, caso o estudante não se dê conta da importância de seu empenho no acompanhamento de seu processo de formação, poderão ocorrer problemas de adaptação a essa modalidade de ensino e, em consequência da defasagem em seu desenvolvimento, em último caso, ocorre a reprovação ou a evasão.

Ainda segundo Sabbatini (2007, p.02):

A filosofia educacional sobre a qual se baseia o Moodle é a do construcionismo, que afirma que o conhecimento é construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir de livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução. Deste ponto de vista, os cursos desenvolvidos no Moodle são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor. O professor ajuda o aluno a construir este conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente publicar e transmitir este conhecimento.

Assim como as novas teorias pedagógicas vêm alterando a compreensão da forma como se processa o acesso ao conhecimento, a concepção de avaliação da aprendizagem, em qualquer modalidade de ensino, vem sofrendo mudanças de paradigmas, passando de um modelo de testes e exames, que valorizava a medição das quantidades aprendidas em relação aos conhecimentos transmitidos, para um modelo em que os estudantes terão oportunidade de demonstrar o conhecimento que construíram, como construíram, o que entendem e o que podem fazer com o que aprenderam, isto é, um modelo que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem. (Luckesi, 2005; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 1998; 2003)

Em razão dessa nova concepção sobre as finalidades da avaliação, também os procedimentos avaliativos tiveram que sofrer transformações, tanto na forma, como no conceito de avaliação da aprendizagem, tornando-se parte indissociável do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que se assume como um meio para a percepção para o diagnóstico e para a análise de problemas no aprendizado.

A modalidade de Educação a Distância adota uma proposta de avaliação sistemática, formativa e contínua, a fim de levantar indicadores que revelem se a aprendizagem foi eficaz ou não, ação devidamente monitorada e acompanhada permanentemente, inclusive com a utilização do *feedback*, com provas de recuperação e refacção, após correção de trabalhos

postados no portfólio.

Dessa maneira, é facultada ao acadêmico a retomada do caminho proposto para atingir o objetivo de melhorar o seu desempenho, reabilitar-se e, por fim, adquirir conhecimento.

Os critérios de avaliação da aprendizagem encontram-se devidamente formulados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, sendo informados aos acadêmicos através dos respectivos Guia de Percurso e Manual do Aluno, documentos oficiais das Instituições de Ensino Superior responsáveis pela oferta de tais cursos.

O processo de avaliação de aprendizagem na modalidade EaD tem caráter contínuo, sistematizado e, para tal, conta com componentes técnicos que lhe permita levantar subsídios para o formador avaliar seus aprendizes de modo processual, tais como as atividades realizadas, os comentários postados, as participações em grupos de discussão e em chats, etc.

Conforme o disposto no Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, as avaliações da aprendizagem do aluno/acadêmico devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados.

A referida legislação estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação, sendo que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definidos no calendário acadêmico do curso, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, a defesa de trabalhos de conclusão de curso e as atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

De um modo geral, a avaliação da aprendizagem na modalidade EaD pode ser realizada de três formas principais, conforme normativas oficiais do MEC, destacando-se dentre elas:

- a. Presencial: a avaliação é feita por meio de uma prova por disciplina, cujos conteúdos tenham sido devidamente trabalhados, sendo realizada em local, data e hora previamente marcados, na presença do tutor de sala ou de outra pessoa responsável pela sua legitimidade. As avaliações presenciais, em geral, são realizadas de forma somativa, apenas para verificar a aprendizagem dos pontos principais do conteúdo da disciplina e determinar a promoção do acadêmico no final de um módulo, semestre ou curso.
- b. A Distância: a avaliação é feita virtualmente, com a aplicação de testes *on-line*, os quais devem ser respondidos pelo acadêmico, com a utilização ou não de consulta aos materiais disponibilizados pelo professor especialista nas web aulas, ou nos materiais utilizados durante as teleaulas, as aulas atividade ou ainda nos materiais

impressos. Este procedimento atende a proposta de estudo dirigido, de *feedback*, de construção individual e/ou coletiva do conhecimento.

- c. Portfólio: a avaliação da aprendizagem é feita através de uma produção de texto sobre um tema referente aos conteúdos trabalhados na disciplina, em que se enfatiza a necessidade da pesquisa, do uso da metodologia científica, inclusive com a exigência da utilização das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Esse trabalho deve ser postado na área restrita do acadêmico, de acordo com os prazos devidamente estipulados e, após avaliados pelos tutores eletrônicos, caso não atinja o conceito mínimo desejável (suficiente), o estudante poderá refazê-lo, seguindo as orientações recebidas e postá-lo novamente, com a finalidade de obter melhoria conceitual.

As dúvidas do aluno/acadêmico em relação aos itens b e c devem ser sanadas pelo tutor de sala ou pelo tutor eletrônico, via e-mail, ou ainda pelo professor especialista, durante as teleaulas, ocasião em que ele poderá enviar questionamentos via chat, ou mesmo comunicar-se de viva voz, utilizando um microfone interligado à sala de geração da teleaula e disponível nas telessalas de cada polo/unidade de ensino presencial.

Tendo em vista que, na EaD, o aluno/acadêmico é informado ao longo do processo sobre o próprio progresso e não apenas nos momentos formais de avaliação, com possibilidade de recuperação de estudos, é possível inferir-se que, nessa modalidade de ensino, a avaliação estimula a aprendizagem e o sucesso do aluno, favorecendo-lhe a autoconfiança e, portanto, um rendimento de resultados mais significativos e emancipatórios, conforme afirma Romão (2005).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS DO ESTUDO

Tendo em vista tratar-se de área de estudo vinculada à educação e, levando-se em conta a preocupação da pesquisa com a atuação prática dos sujeitos (Gil, 1999) e ainda, dada a necessidade de se esclarecer os aspectos obscuros através da inferência dedutiva, fez-se investigação exploratória e descritiva, estabelecendo-se relações e significados, de maneira a apreender a totalidade das informações, contextualizá-las e analisá-las, confrontando-as com as hipóteses inicialmente levantadas, através do método hipotético-dedutivo, com vistas ao desvelamento de sentidos e significâncias implícitas e explícitas na temática em tela.

Ainda nessa perspectiva, incorporou-se a metodologia dialética que, de acordo com Gil (2007, p. 32), “(...) fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante de realidade, já que estabelece que os fatos sociais [e educativos] não podem ser entendidos isoladamente.”

Por seu cunho etnográfico, a pesquisa terá abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2000, p. 21-22): “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações e processos e de fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Com a finalidade de se obter a descrição exata da realidade, buscou-se fundamento teórico em Barros e Lehfeld (2000, p. 70), definindo-se assim a intenção da pesquisa descritiva, que consiste em “(...) descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos”.

Com referência aos meios utilizados para a coleta e a interpretação de dados, a pesquisa trabalhou na perspectiva teórico-bibliográfica, documental e de campo, assim delineados:

- a) teórico-bibliográfica - teve a finalidade de buscar a produção teórica existente sobre o tema, expor e analisar a fundamentação necessária ao desenvolvimento do estudo e da investigação propostos, em acordo com as bases teóricas indicadas;
- b) documental – foi desenvolvida com vistas a situar o Curso de Pedagogia na legislação vigente, tendo sido levantados os aspectos legais que dão suporte à implantação desse curso, na modalidade presencial e a distância, no Brasil, bem como as diretrizes que norteiam o processo avaliativo em tais cursos;
- c) de campo – teve como justificativa a necessidade de se auscultar o entendimento, as perspectivas e os pareceres dos Coordenadores e de Professores do Curso de Pedagogia, ofertados na modalidade presencial e a distância, a fim de recolher

dados e informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nesses cursos e promover uma análise em profundidade sobre tais procedimentos, bem como verificar a influência dessas experiências na formação dos professores e dos profissionais da educação egressos desses cursos, em suas práticas pedagógicas cotidianas na escola básica.

Para a execução dessa proposta de pesquisa, efetivaram-se contatos pessoais, telefônicos e/ou via e-mail com os Coordenadores dos Cursos de Pedagogia elencados para a investigação, a fim de se obter a necessária autorização para acesso à IES e aos Professores desse curso.

Com relação ao levantamento de dados em campo, foram elaborados 04 (quatro) tipos de protocolos/questionários, compostos por questões abertas e fechadas, os quais foram distribuídos a um universo de 12 (doze) sujeitos, sendo 02 (dois) Coordenadores de Cursos de Pedagogia, 01 (um) da modalidade presencial – Protocolo A e 01 (um) da modalidade a distância – Protocolo B; e ainda 10 (dez) Professores, sendo 05 (cinco) da modalidade presencial – Protocolo C e 05 (cinco) da modalidade a distância – Protocolo D.

Para efeito de validação dos protocolos de pesquisa, os mesmos foram inicialmente aplicados a diferentes grupos de sujeitos, todos atuantes nessa área educativa, em uma espécie de pré-teste, com a finalidade de, a partir dos resultados obtidos nessa fase de validação do instrumento de recolha de dados, promoverem-se os ajustes necessários ao seu aprimoramento, de maneira a que se aproximassem, com maior precisão, dos dados que interessam e pudessem contemplar os objetivos e as hipóteses da pesquisa.

Considerando-se as colaborações feitas pelos respondentes prévios, após a análise das respostas e das indicações recebidas, foram procedidas algumas alterações necessárias nos protocolos/instrumentos de recolha de dados, de maneira a adequá-los à finalidade proposta³⁷.

Os Protocolos/questionários A, B, C e D foram distribuídos da seguinte forma:

- aos 02 (dois) Coordenadores dos Cursos de Pedagogia alvo da pesquisa, foram enviados via endereços eletrônicos (internet);
- aos 10 (professores) do Curso de Pedagogia, os protocolos foram entregues através de endereços eletrônicos para uns e, para outros, foi possível a entrega pessoal desse material.

A recolha dos protocolos de pesquisa, após as respostas, foi feita pessoalmente, ou pela via *web – e-mail*.

³⁷ Vide os Protocolos A, B, C e D, nos apêndices ao presente trabalho.

Depois de aplicados os protocolos/questionários, os dados obtidos foram tabulados e analisados à luz das perspectivas teóricas e documentais que fundamentam esta investigação, utilizando-se a perspectiva quantitativa na apresentação dos dados que assim o permitiram e a análise de conteúdo (Bardin, 1977), sobre os dados qualitativamente expressos.

Tais dados foram analisados em profundidade, levando-se em conta posicionamento de Lüdke e André (1986, p. 48), ao referirem que:

(...) é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “licenciados” nos procedimentos de análise de dados.

Buscou-se, também, em Chizzotti (2000, p. 52), fundamentação teórica sobre a utilização dos dados recolhidos mediante protocolos de pesquisa, inferindo-se que o uso concomitante dos respectivos apoios na apresentação e análise dos dados seria possível, uma vez que os constructos de análise qualitativa, como complemento aos dados quantificados, uma vez que, na pesquisa qualitativa “(...) fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”, e os expressam em falas, opiniões ou constructos teóricos de base.

A opção pela pesquisa e pela análise de dados sob o prisma qualitativo embasou-se em André & Lüdke (1993, p. 11 e 12), tendo em vista a afirmação de que:

A pesquisa qualitativa tem o seu ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, (...). O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O objetivo primordial da opção por esta forma de abordagem foi o de efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens recolhidas no levantamento de campo, uma vez que permitem explicitar e sistematizar o conteúdo dos discursos, a partir dos questionários propostos. Conforme Chizzotti (2000, p. 84): “Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a consistência das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É preciso encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.”

Para o entendimento mais aprofundado sobre os posicionamentos dos sujeitos participantes da pesquisa, foi utilizada a perspectiva de análise de conteúdo defendida por Bardin (1977, p. 42), que a conceitua como sendo:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A organização da análise dos dados coletados foi igualmente pautada pelas três fases da análise de conteúdo, propostas por Bardin (1977, p. 95):

- a) a pré-análise – sistematização das idéias, etapa em que é feita a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores “que fundamentem a interpretação final”;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise dos dados quantitativos teve cunho estatístico, uma vez que, de acordo com o proposto por Gil (1991, p. 103): “Em todos os levantamentos há que calcular porcentagens, médias, correlações, etc. (...) procedimentos relacionados com os objetivos da pesquisa.”

A pesquisa empírica teve duas vertentes: a recolha de dados sob a ótica e a perspectiva dos Coordenadores do Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade presencial e a distância, e a dos 10 (dez) Professores atuantes nesse curso e nessas modalidades.

Como universo e *lócus* da pesquisa foi definida uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná, selecionada por intencionalidade e acessibilidade (Gil, 1995), levando-se em conta, além dessas premissas, o fato dessa instituição ofertar, de modo concomitante, o Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância.

Dada a necessidade de preservação de sua identidade, para efeito desta pesquisa, essa Instituição de Ensino Superior passa a ser nominada apenas como IES, sendo que, de acordo com as questões da ética na pesquisa, optou-se por não referenciar o nome específico da instituição pesquisada, contando-se, porém, com o apoio e a total disponibilidade para levantar os dados necessários a clarificar os pressupostos hipotéticos e os objetivos da investigação realizada.

Quadro 4: Universo da investigação

Participantes da Pesquisa	Número	Total
IES	01 IES privada, que oferta o Curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância.	01 IES
Coordenadores	01 do Curso Presencial e 01 do Curso a Distância	02 Coordenadores
Professores	Professores, por modalidade de oferta. a) Cursos Presenciais: 05 b) Cursos a Distância: 05	10 Professores
Total		12 participantes

Fonte: A própria pesquisa (2010).

1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente relatório dissertativo do estudo e pesquisa realizados encontra-se estruturado em um texto inicial – Introdução - onde estão explicitados: o tema, o problema, as questões, as hipóteses, os objetivos e a metodologia da pesquisa e em três capítulos, delineados a seguir:

O capítulo I apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e a investigação, tendo como tópicos:

- Breve Relato sobre o Pensamento Pedagógico Contemporâneo, onde se buscou, em fontes históricas, embasamento para a compreensão das teorias que norteiam o processo educativo atual.
- O Curso de Pedagogia e a Formação de Professores no Brasil: Trajetória Histórica e Fundamentação Legal, tópico que trata das diversas políticas públicas adotadas nas últimas décadas, para a formação de docentes e de profissionais da educação.
- O Curso de Pedagogia e o Aprender a ser Professor/Pedagogo, momento de considerações sobre o curso de formação de professores e profissionais da educação, desvelando seus objetivos, a fundamentação teórica, bem como as bases legais que o amparam.
- O Aprender a ser Professor/Pedagogo: Significados da Docência, onde se discute sobre o ato de ensinar e aprender, além de se analisar as competências do educador.
- A Formação de Professores e Profissionais da Educação em Cursos de Pedagogia, nas Modalidades Presencial e a Distância: Consistências e fragilidades do Processo, em que é feita uma abordagem teórica comparativa entre as duas modalidades, especialmente no que diz respeito às matrizes curriculares e as ementas das disciplinas de ambas as modalidades.

- A Educação a Distância no Brasil: Caracterização, Propósitos e Implementação, que especifica essa modalidade de ensino, os modelos atualmente adotados no Brasil, bem como os propósitos contidos nas políticas públicas para sua implementação.
- O Coordenador do Curso de Pedagogia: As Competências e Responsabilidades da Função, em que se apontam as atribuições desse profissional, sob a perspectiva legal e as das normas da instituição em que atuam.
- Avaliação da Aprendizagem: Concepções, Modalidades, Conceitos e Funções, onde se apresentam diálogos entre diversos autores, na expectativa de buscar o clareamento teórico sobre esse importante momento da prática didático-pedagógica.
- A Avaliação da Aprendizagem e as Tendências Pedagógicas, tópico que procura estabelecer, a partir das tendências ou teorias pedagógicas enunciadas por diversos autores, bases conceituais para a compreensão dos procedimentos avaliativos adotados na prática, pelo Curso de Pedagogia ofertado nas modalidades presencial e a distância.
- A Avaliação da Aprendizagem no Curso de Pedagogia, nas modalidades Presencial e a Distância e seu Impacto na Formação dos Professores e Profissionais da Educação, em que se estabelece, teoricamente, comparação entre os conhecimentos vivenciados pelos acadêmicos desse Curso e as suas possibilidades na prática docente.

No capítulo 2 apresentam-se dados sobre a Instituição de Ensino Superior –IES - definida como *lócus* da pesquisa, sua missão institucional, os objetivos do Curso de Pedagogia por ela ofertado, o perfil do docente e do profissional da educação que pretende formar, bem como dados comparativos entre as matrizes curriculares e respectivo ementário do curso na modalidade presencial e na modalidade a distância.

No capítulo 3, encontram-se os achados da pesquisa, suas análises e as inferências pertinentes que permitiram a elaboração das adequadas e necessárias considerações finais, à guisa de Conclusão, nas quais são relatadas as conclusões do estudo em relação aos objetivos, às hipóteses levantadas e as respostas às questões da pesquisa, bem como as sugestões de encaminhamentos para próximos trabalhos alinhados à temática da avaliação da aprendizagem, foco deste estudo.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e as referências documentais utilizadas como referenciais na pesquisa teórica como subsídio ao trabalho de campo.

Nos apêndices encontram-se os protocolos utilizados na fase da recolha de dados da pesquisa de campo, devidamente enumerados conforme as indicações de sua aplicação.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

1. O CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARANÁ, OFERTADO PELA MESMA IES, NA MODALIDADE PRESENCIAL E NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A primeira providência tomada, após a escolha do tema para esta investigação e de sua necessária delimitação, foi a definição do universo e do *lôcus* da pesquisa, isto é, a opção por uma IES que ofertasse, simultaneamente, o curso de pedagogia nas modalidades presenciais e a distância, uma vez que o objetivo do estudo é a análise comparativa sobre as duas formas de condução do processo educativo no sentido da formação inicial do professor/pedagogo.

Assim, foram levantadas as IES do Estado do Paraná, que atendessem a esse critério, conforme consta nos dados do quadro 5, a seguir.

Quadro 5: Curso de Pedagogia – IES paranaenses públicas e privadas, por modalidade de ensino e âmbito de oferta

IES		Modalidade		Âmbito de Oferta (Modalidade EAD)	
Pública	Privada	Presencial	EAD	Ampla(*)	Restrita(**)
UFPR		X	X		X
UEPG		X	X		X
UEL		X	X		X
UEM		X	X		X
	CESUMAR	X	X	X	
	FACINTER	X	X	X	
	UNOPAR	X	X	X	

Fonte: Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI/PR, 2010

(*) Oferta do Curso de Pedagogia – EaD, em diversos Estados e Municípios do Brasil.

(**) Oferta do Curso de Pedagogia – EaD, em localidades específicas, em geral através da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Dentre estas, foi escolhida a IES na qual foram buscados os sujeitos da pesquisa: 2 (dois) Coordenadores do Curso de Pedagogia e 10 (dez) Professores atuantes nas modalidades presencial e EAD.

1.1 Caracterização da IES *lócus* da pesquisa

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, para fins da pesquisa de campo, definiu-se uma Instituição de Ensino Superior – IES - paranaense, de acordo com os seguintes critérios:

- a) que contasse com mais de 10 (dez) anos de atuação na Educação Superior;
- b) que oferecesse o Curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância;
- c) que tivesse esse curso, ofertado em ambas as modalidades, reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC.

No Estado do Paraná, 7 (sete) instituições, 3 (três) privadas e 4 (quatro) públicas se enquadram nesses critérios, sendo que 2 (duas) delas se localizam em Curitiba, capital do Estado, e as demais se situam no interior paranaense.

Dentre estas, 5 (cinco) IES detêm o *status* de universidade, 1 (uma) é um Centro Universitário e 1 (uma) se caracteriza como faculdade³⁸.

É importante que se relate a dificuldade encontrada para o levantamento dos dados necessários ao desenvolvimento da presente pesquisa, uma vez que as IES se reservam o direito de não abrirem suas informações ao grande público, motivadas pela concorrência exacerbada, ou mesmo pela filosofia de trabalho adotada por cada uma das instituições, razões pelas quais importantes detalhamentos sobre sua localização, organização, origem e história institucional deixam de fazer parte deste estudo.

Assim é que, os resultados que se apresentam a seguir, foram obtidos com autorização da IES *lócus* da pesquisa, sob a condição da não revelação de sua identidade. Da mesma forma, os indivíduos participantes da pesquisa terão sua identidade preservada, em acordo com as normativas legais e éticas da pesquisa científica.

A IES definida como *lócus* desta investigação conta com mais de um *campi*, onde oferece o Curso de Pedagogia na modalidade presencial e diversas unidades de Educação a Distância, designadas como polos de ensino presencial onde, além do Curso de Pedagogia,

³⁸ Universidades – instituições de ensino superior que gozam de autonomia plena e, além da formação na graduação, oferecem pesquisa e extensão.

Centros Universitários – instituições de ensino superior que gozam de relativa autonomia, porém não são obrigadas a desenvolver pesquisa, nem tampouco a oferecer pós-graduação *stricto sensu*.

Faculdades – instituições de ensino superior que não possuem autonomia, necessitando de autorização do MEC para suas atividades de ensino na graduação e na pós-graduação *lato sensu*. seus diplomas devem ser reconhecidos por uma universidade. (LDBEN no. 9394/96 arts. 43 a 57).

são ofertados outros cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*.

A implantação da modalidade educação a distância pela IES *lócus* da pesquisa de campo, teve início com a legalização dessa modalidade de ensino, através da publicação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005³⁹.

Nessa IES, o Curso de Pedagogia tem como pressuposto a formação do professor/pedagogo num sentido amplo, de maneira a contemplar a educação formal, prioritariamente, isto é, as práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino, em que a instituição escolar se configura como principal espaço de atuação do pedagogo e a educação não-formal, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade, onde o pedagogo é chamado a atuar.

Tanto na modalidade presencial, como na modalidade EaD, o Curso de Pedagogia, na IES definida para esta pesquisa, tem como elementos norteadores os propósitos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia - DCNs - Resolução CNE/CP nº 1/2006, isto é, o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para a prática do exercício profissional, nas áreas da docência e da gestão dos espaços escolares, de maneira que o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto a:

- I. *atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;*
- II. *compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;*
- III. *fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;*
- IV. *trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;*
- V. *reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;*
- VI. *ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;*
- VII. *relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos*

³⁹ Vide Decreto no. 5.773, de 09/05/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

- VIII. promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;*
- IX. identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;*
- X. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;*
- XI. desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;*
- XII. participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;*
- XIII. participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;*
- XIV. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;*
- XV. utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;*
- XVI. estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.*

Nesse sentido, portanto, o licenciado em Pedagogia estará preparado para exercer a função de docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Formação de Professores em nível médio, na Educação de Jovens e Adultos e, ainda, para atuar na gestão pedagógica desses mesmos níveis e modalidades de ensino, além do Ensino Médio e da Educação Profissionalizante.

Nos espaços não-escolares, como aqueles vinculados aos movimentos sociais, comunitários, Organizações Governamentais e Não-Governamentais, o licenciado em Pedagogia por essa IES, poderá exercer também a docência e a gestão pedagógica de instituições educativas, com os requisitos suficientes para uma ação pedagógica qualitativa.

A avaliação de ensino-aprendizagem, com caráter processual que abrange toda a dinâmica da prática da docência e do estágio curricular obrigatório, é feita por disciplina, por blocos de disciplinas ou por semestre/série, integrada e/ou cumulativamente, levando em

conta os aspectos de frequência e de aproveitamento obtidos conforme critérios estabelecidos pela IES em seu PPP e em seu Regimento Geral Institucional.

Por se tratar de um processo diagnóstico-reflexivo, a avaliação abrange, sistematicamente, toda manifestação da prática educativa, dela fazendo parte ações que se pautam em objetivos e critérios próprios, isto é, objetivos conceituais: que dizem respeito ao nível de aquisição de conhecimentos, da compreensão, aplicação, análise e síntese do objeto de estudo; objetivos procedimentais: verificados através de provas escritas e orais, preleções, pesquisas, exercícios, arguições, trabalhos práticos, seminários, visitas técnicas, estágios, monitorias e outros; objetivos atitudinais: aferidos através da participação, do envolvimento, do interesse, da criatividade e da contribuição efetiva do acadêmico no desenvolvimento de seu processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, importa registrar as concepções que fundamentam o processo avaliativo na IES *lócus* da pesquisa, ou seja, a avaliação da aprendizagem entendida como processo sistemático, continuado e cumulativo, que envolve situações de diversidade e de complexidade crescentes, cuja finalidade é a busca do desenvolvimento progressivo das potencialidades do aluno/acadêmico, com vistas à buscar a excelência qualitativa em seu desempenho profissional.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação deverá envolver a análise, a comunicação e a orientação periódica sobre a qualidade e adequação da aprendizagem e do desempenho evidenciados pelo aluno em cada atividade, fase ou conjunto de ações e iniciativas didático-pedagógicas, o que constitui o *feedback* necessário ao desenvolvimento do futuro professor, valorizando-se aspectos como: participação, interesse, reflexão sobre o seu próprio trabalho e estímulo à auto-avaliação.

A avaliação do desempenho acadêmico no Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, trabalha com os seguintes pressupostos: o aproveitamento - média mínima de 6,0 (seis) - é expresso por nota que varia entre 0 (zero) e 10 (dez), resultante de avaliações realizadas de acordo com os critérios definidos pela IES, ou seja: exigência de 2 (duas) notas bimestrais, resultantes da média de uma nota correspondente a 90% (noventa por cento) da nota do bimestre, em avaliação individual efetuada com o uso de critérios conceituais e procedimentais e uma nota correspondente a 10% (dez por cento) da nota do bimestre, em que são levados em conta critérios conceituais, procedimentais e atitudinais.

2. AS MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA – SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS

Em ambas as modalidades de oferta, o Curso de Pedagogia é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2006), o que implica identidade de princípios, de conteúdos disciplinares e de carga horária, variando em sua localização dentro da matriz curricular do curso, isto é, nos seus módulos/semestres e em alguns de seus enfoques.

Assim, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, seja na modalidade presencial ou na modalidade EaD, se organiza em duas partes intrinsecamente relacionadas: os conteúdos básicos e as disciplinas que possibilitam o aprofundamento e a ampliação desses conhecimentos.

Pautados ao contexto histórico e sócio-cultural, os conteúdos básicos articulam a relação entre teoria e prática e, portanto, são essenciais para a organização da estrutura curricular.

O contexto histórico e sóciocultural, representado pelos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e biológicos da educação, constitui-se na base teórica necessária para a reflexão crítica sobre a realidade educacional na sociedade contemporânea.

O contexto da Educação Básica, cujo objetivo primordial é levar o futuro pedagogo a familiarizar-se com as Ciências Humanas e, em especial com as Ciências da Educação, possibilitando-lhe o entendimento da sociedade em que vive e do homem como ser histórico, a fim de melhor compreender as finalidades do processo educativo, compreende, além do estudo dos conteúdos curriculares da educação básica, os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias, as tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino, além do estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional; o estudo das relações entre educação, trabalho e educação não escolar.

O contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articula o saber acadêmico à pesquisa e à prática educativa e é representado pelas disciplinas e atividades que contribuem para assegurar a atuação qualitativa do pedagogo, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, fornecendo subsídios técnico-científicos para uma melhor

atuação na prática pedagógica.

Dessa maneira, a matriz curricular do Curso de Graduação em Pedagogia é composta por disciplinas distribuídas em conteúdos básicos, profissionalizantes e complementares, possibilitando ao egresso o desenvolvimento de competências e habilidades nas várias atividades que competem ao licenciado em Pedagogia.

Constam, ainda, da matriz curricular do Curso de Pedagogia, além do estágio curricular supervisionado, atividades complementares, que se constituem em estágios voluntários, visitas técnicas, monitorias, programas de iniciação científica, participação e promoção de eventos nas áreas correlatas à sua formação profissional. A oferta das disciplinas está vinculada à área de conhecimento, conforme a necessária afinidade dos conteúdos.

Nesses aspectos, a IES atende, em seu Projeto Político Pedagógico Institucional, as determinações do Decreto no. 5.622 /2005:

“A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação”. (Brasil, 2005, p.11)

Uma vez que ambas as modalidades de oferta do Curso de Pedagogia parecem ser pautadas pelos mesmos pressupostos e princípios norteadores, pode-se inferir que os aspectos que realmente as diferenciam são aqueles relacionados à metodologia do ensino, aos materiais didáticos e à forma de avaliação utilizados, aspectos que interessam particularmente a este trabalho.

Na educação a distância, são utilizados Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs -, simulados no computador, com a utilização da internet, onde os alunos podem desenvolver atividades interativas, como: participar de teleaulas, de videoconferências, de fóruns, de chats, realizar tarefas e provas virtuais, postar trabalhos, entre outros.

O Estágio Supervisionado de Prática de Docência é desenvolvido na modalidade presencial, nas escolas dos municípios sede do polo.

O Curso de Pedagogia, na modalidade presencial, nessa IES, é ofertado em regime de funcionamento semestral, com 4 (quatro) anos de duração, constituindo-se em 8 (oito) semestres letivos (mínimo) e 12 (doze) semestres letivos (máximo), para a integralização do

curso, numa carga horária total de 3.280 horas, assim distribuídas:

- 2820 horas: oferta de disciplinas específicas e de formação pedagógica;
- 360 horas; dedicadas aos Estágios Curriculares Supervisionados;
- 100 horas; previstas para Atividades Pedagógicas Complementares, conforme o disposto no quadro 6, a seguir apresentado.

Quadro 6: Áreas de Estudo, respectivas Disciplinas e Carga Horária do Curso de Pedagogia Presencial

Áreas	Disciplinas	Carga Horária
Fundamentos da Educação	Antropologia, História da Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Políticas Públicas	600 h
Educação, Currículo e Gestão Escolar	Metodologia e Técnicas de Pesquisa, Projeto Político-Pedagógico, Ética e Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Tecnologia da Informação e da Comunicação, Planejamento Educacional, Gestão dos Espaços Educativos.	800 h
Ciências Básicas e Metodologias de Ensino	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Música e Movimento.	800 h
Educação e Sociedade	Educação de Jovens e Adultos, Avaliação da Aprendizagem, Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão, Educação e Saúde, Educação, Cidadania e Meio Ambiente.	500 h
Atividades Interdisciplinares Integradoras	Diversidade Étnico-racial, Literatura Infantil, Educação e Cidadania, Educação Especial.	120 h
Atividades Acadêmico-científico-culturais	Extensão, Iniciação Científica, Monitoria, Trabalhos comunitários.	100 h
Estágio Curricular Supervisionado	Reconhecimento do espaço escolar. Reconhecimento dos ocupantes do espaço escolar e observação do micro espaço escolar. Intervenção no espaço escolar.	360 h
Carga Horária Total		3.280h

Fonte: Projeto Político-Pedagógico-Institucional da IES, 2010.

Já o Curso de Pedagogia na modalidade a distância, nessa IES, tem a duração de três anos e meio⁴⁰, perfazendo um total de 3.320 (três mil e trezentas e vinte) horas, distribuídas em sete semestres, assim organizadas:

- 2.920 horas - a serem cumpridas por meio de:

⁴⁰ O Curso de Pedagogia ao qual este trabalho se refere, obedece às determinações constantes na Resolução CNE/CP No. 1/2006.

- a) presença semanal do aluno nas teleaulas e aulas-atividades;
- b) web-aulas e atividades web que são realizadas pelo aluno, conforme programação agendada;
- c) Atividades de autoestudo realizadas pelo aluno a partir do material didático
- d) impresso, e outros disponibilizados na biblioteca digital;
- 300 horas - Estágio Curricular Obrigatório / TCC realizados, prioritariamente, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas;
- 100 horas - Atividades Complementares Obrigatórias - ACO, constituídas de atividades teórico-práticas, visando ao aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia, dividida em módulos semestrais, apresenta a composição conforme o disposto no quadro 7, a seguir apresentado.

Quadro 7: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - EAD, de acordo com os módulos de ensino e respectivas cargas horárias

Módulos	Carga Horária
Fundamentos sócio-cultural-político-econômicos do processo educativo	400 h
O trabalho docente no espaço educativo	400 h
Fundamentos e Metodologias do trabalho pedagógico na Educação Infantil	450 h
Fundamentos e Metodologias do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental	450 h
Temas articuladores em educação	320 h
Carga Horária Parcial	2.920 h
Estágio Curricular Obrigatório	300 h
Atividades Complementares Obrigatórias(*)	100 h
Carga Horária Total	3.320 h

Fonte: O Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI - da IES (2010)

3. OS ACHADOS DA PESQUISA E SUAS ANÁLISES

3.1 O Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e EaD, na visão dos coordenadores e professores do curso

Com a finalidade de melhor compreender as atribuições dos Coordenadores do Curso de Pedagogia, atuantes na IES *lócus* da pesquisa, tanto na modalidade presencial, como na modalidade EaD e ainda o entendimento que esses profissionais e os docentes têm sobre o curso de formação de professores e profissionais da educação, foi-lhes solicitado que respondessem a protocolos de investigação em que se levantavam questões referentes à sua prática e ao curso em seus diversos aspectos, obtendo-se os seguintes resultados:

3.1.1 Caracterização dos respondentes

Como o universo definido para pesquisa é uma IES que oferta, o Curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial, como na modalidade EaD, fazem parte deste estudo o dados obtidos a partir da pesquisa feita com 1 (uma) Coordenadora de cada modalidade e 5 (cinco) Docentes do curso, também em cada modalidade, num total de 12 (doze) respondentes.

a) Coordenadora do Curso de Pedagogia – Modalidade Presencial

A Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade presencial tem 42 anos, é formada em pedagogia, com Mestrado em Educação. Atua há 8 (oito) anos no ensino superior e exerce há 3 (três) anos a função de coordenadora do curso de pedagogia nessa IES, com carga horária semanal de 40 horas/aula e também atua como docente de uma das disciplinas do curso.

b) Coordenadora do Curso de Pedagogia – Modalidade EaD

A Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade EaD tem 38 anos, é licenciada em pedagogia, com Mestrado em Educação. Atua há 6 (seis) anos no ensino superior e exerce há 2 (dois) anos a função de coordenadora do curso de pedagogia nessa IES, com carga horária semanal de 40 horas/aula, atuando também como docente de disciplinas do curso que coordena.

Como se pode constatar, a partir desses dados, a IES obedece às determinações do MEC em relação à formação dos coordenadores, à exigência de atuação, tanto na coordenação do curso, como na docência e à carga horária semanal dedicada por esse profissional à instituição.

Também no que diz respeito à experiência do coordenador do curso em docência no Ensino Superior está contemplada na IES, tanto na modalidade presencial, como na modalidade EaD, uma vez que, em ambos os casos, o tempo de exercício nesse nível de ensino parece ser suficiente para lhes fornecer a bagagem teórico-prática necessária ao desempenho da função.

c) Professores do Curso de Pedagogia – Modalidade Presencial

Obteve-se que 5 (cinco) Professores responderam ao questionário proposto nesta

pesquisa, dentre estes, 1 (um) se situa na faixa etária entre 25 e 35 anos, 3 (três) deles têm entre 36 e 45 anos e um se encontra na faixa etária entre 46 e 50 anos.

Dos respondentes, 3 (três) Professores atuam com a Educação Superior há mais de 10 (dez) anos, 1 (um) deles se encontra na IES há 3 (três) anos e 1 (um) é docente do curso há 7 (sete) anos.

Quanto à formação profissional, 1 (um) dos Professores respondentes é licenciado e especialista na área de Letras, tem experiência docente no Ensino Fundamental e ministra disciplinas ligadas à metodologia do ensino de Linguagem e Alfabetização; 2 (dois) são licenciados em Pedagogia, com Mestrado em Educação, têm experiência de ensino na Educação Básica e ministram aulas nas disciplinas de fundamentos da educação e metodologia de ensino; 1 (um) é licenciado em Filosofia, com Mestrado em Educação e atua como docente nas disciplinas de Filosofia e História da Educação; 1 (um) é formado em Sociologia e Mestrando em Educação, tendo sob sua responsabilidade as disciplinas de Sociologia e de Gestão e Organização da Escola.

d) Professores do Curso de Pedagogia – Modalidade EaD

Os Docentes do Curso de Pedagogia na modalidade EaD se encontram na faixa etária entre 32 e 45 anos, todos com experiência profissional na Educação Básica. Três são licenciados em Pedagogia, sendo 2 (dois) Mestres e 1 (um) cursando o doutoramento e atuam nas disciplinas voltadas à metodologia do ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 1 (um) é formado em Filosofia e Mestre em Educação, responsabilizando-se pela área de Fundamentos da Educação e 1 (um) é graduado em Psicologia e Mestre em Educação, atuando como docente na disciplina de Psicologia da Educação. Os respondentes têm entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de docência na educação superior.

3.2 Informações referentes ao curso de pedagogia presencial e EaD, prestadas pelos respectivos coordenadores

Com referência à participação dos alunos/acadêmicos nas aulas, a Coordenadora referiu que estes são sempre interativos e participativos, uma vez que o conteúdo programático e a metodologia utilizada pelos professores são diversificados, as aulas são atraentes, com a utilização de recursos tecnológicos e correspondem às expectativas do alunado, contribuindo efetivamente para a aprendizagem e a formação desse profissional.

A avaliação da aprendizagem é realizada continuamente e tem funções diagnóstica e formativa, de maneira a viabilizar uma aprendizagem crítica e transformadora e mais significativa.

A preparação para a prática pedagógica do futuro professor e do profissional da educação é feita durante o estágio supervisionado, além das atividades de monitoria desenvolvidas no decorrer do curso, o que permite a contextualização com a realidade, fornecendo um *feedback* aos alunos e à Instituição.

Respondendo à questão sobre a forma como é feita a avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia e sua importância na preparação do futuro professor para sua prática pedagógica, a Coordenadora do Curso de Pedagogia presencial assim se manifestou:

“- Essa é uma pergunta que exige muita reflexão e não há como respondê-la sinteticamente – sim ou não – uma vez que, embora o programa do curso se detenha no aspecto da avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo educativo e esse tema seja bastante trabalhado, quer nas respectivas disciplina do curso, quer nas atividades práticas desenvolvidas pelos futuros professores, há que se ressaltar as variáveis que farão deste ou daquele acadêmico, um bom profissional. Entendo que, uma vez consciente do papel que terá que exercer na sociedade e interessando-se pelo seu processo de formação, o licenciado em Pedagogia tem ao seu dispor os conhecimentos necessários à construção de sua prática pedagógica.”

Essa mesma questão foi apresentada à Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade EaD, obtendo-se a seguinte resposta:

“- Acredito que sim, tendo em vista que o projeto político-pedagógico do curso enfatiza a relevância da avaliação da aprendizagem como mecanismo de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo do aluno, possibilitando ao professor refazer sua prática no sentido de que seu aluno atinja o patamar de conhecimento estimado. Por outro lado, ao se defrontar com uma variedade de instrumentos, recursos e metodologias de avaliação da aprendizagem durante seu curso, o acadêmico aprende, na prática, quais desses modelos podem se aplicar

melhor à situação vivenciada em sala de aula. A experiência adquirida durante o estágio supervisionado e outras atividades práticas, contribuem significativamente para a formação adequada desse profissional.”

Desses posicionamentos pode-se inferir que o Curso que coordenam atende suficientemente aos aspectos qualitativos exigidos na formação do futuro professor e do pedagogo, com referência ao processo de avaliação da aprendizagem, preparando-o, tanto teórica como praticamente para o exercício adequado de sua função.

Com respeito ao Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI - do Curso, ambas as Coordenadoras informam que participaram ativamente de sua elaboração e participam das constantes atualizações e realimentação sempre necessária nos seus indicadores, esclarecendo que a carga horária de cada disciplina prevista no PPP, está de acordo com as necessidades docentes e discentes, que as exigências referentes à titulação dos docentes estão nele previstas e condizem com a realidade, sendo que o referido documento contém propostas de articulação e diálogo entre coordenadores, professores e alunos, sobre os fatos que ocorrem no cotidiano do curso, o que possibilita a transparência da ação educativa e sua adequação à formação docente em acordo com as premissas e normativas legais que a fundamentam.

Quanto às atribuições do Coordenador do Curso de Pedagogia, as respondentes afirmaram que se preocupam em acompanhar o desenvolvimento do processo educativo, ouvindo os posicionamentos e sugestões dos professores, orientando-os e cobrando resultados. Também referiram que buscam incentivá-los a conhecer seus alunos/acadêmicos, trabalhando com eles na superação das dificuldades encontradas, especialmente em relação ao processo de avaliação da aprendizagem.

Também faz parte das atribuições da Coordenação de Curso, a responsabilidade por supervisionar a elaboração/produção do material didático-pedagógico, por equipes multidisciplinares, bem como os recursos a serem utilizados como apoio às aulas, sejam elas presenciais ou virtuais.

Com respeito à formação continuada dos professores, as Coordenadoras responderam que essa ação é inerente à sua função e, nessa perspectiva, têm procurado zelar para que os professores se mantenham atualizados e, principalmente, envolvidos em projetos de pesquisa e de produção científica.

Dentre as competências da função que exercem, encontra-se o necessário acompanhamento, a orientação e a supervisão dos planejamentos do curso e das aulas, além

da supervisão do processo avaliativo, seja nas discussões com os respectivos docentes ou na verificação do desempenho dos alunos/acadêmicos.

Na modalidade presencial os principais instrumentos de avaliação têm sido: provas com e sem consulta, trabalhos em grupos, produções de textos, seminários, entre outros.

Já na modalidade EaD, os instrumentos de avaliação da aprendizagem, além da prova presencial por disciplina, também a participação do acadêmico em seminários e em atividades virtuais no ambiente AVA, através de fóruns, avaliações virtuais, web aulas, portfólios, produções de textos, entre outros instrumentos que possibilitam a construção do saber e do conhecimento específico para a adequação ao exercício qualificado da atividade docente.

A prática pedagógica é exercitada, em ambas as modalidades de oferta do curso, através do estágio curricular obrigatório, atividade que permite a contextualização dos conhecimentos tratados durante o curso com a realidade, fornecendo um *feedback* aos alunos e à Instituição, com carga horária suficiente para uma adequada interação entre a teoria e a prática.

À pergunta: “Em sua opinião, as experiências de avaliação da aprendizagem vivenciadas pelo acadêmico no Curso de Pedagogia, influenciam a construção de sua prática avaliativa?” a Coordenadora do Curso de Pedagogia Presencial respondeu:

“- É difícil mensurar em que medida tais experiências poderão influenciar, de forma positiva ou negativa, a prática do futuro professor, mas se levarmos em conta que nossas vivências nos marcam indelevelmente, acredito que não só as experiências vividas no ensino superior, mas todas aquelas pelas quais o indivíduo passou em sua vida estudantil, deixam nele algumas marcas que podem ser transferidas para sua prática pedagógica.”

Já a Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD emitiu a seguinte opinião:

“- Acredito firmemente que somos produto de nossas vivências. Então, não posso negar que as experiências de avaliação da aprendizagem pelas quais o acadêmico passou em seu curso podem sim, vir a influenciá-lo, para o bem ou para o mal, em sua prática profissional.”

Mediante a pergunta: “O que seria necessário para tornar a formação do professor e do profissional da educação mais eficaz”, as coordenadoras apresentaram os seguintes posicionamentos:

Coordenadora do Curso de Pedagogia Presencial:

“O que fará com que, através do curso de pedagogia, se formem bons docentes e bons pedagogos será, de fato, o empenho que o acadêmico colocar em sua ação

educativa. Essa vontade, aliada a um projeto político-pedagógico que contemple tanto os aspectos teóricos, como a vivência prática, certamente contribuirá para a formação de um profissional em condições de enfrentar os desafios de assumir a condução do processo educativo de crianças, jovens e adultos.”

Por sua vez, a Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade EaD:

“Nem sempre o aluno que ingressa num curso de formação de docentes e de profissionais da educação tem a exata noção do que o espera e das habilidades e competências que terá que adquirir para dar conta da profissão que supostamente escolheu. Quando ocorre a felicidade de se encontrarem e interagirem os objetivos do curso com o objetivo de vida desse acadêmico, o aprendizado flui com maior energia, gerando o encantamento e desenvolvendo a aptidão para o fazer pedagógico. Nesse sentido, o curso de pedagogia EAD garante a fundamentação teórica e o exercício prático adequado para sua formação.”

Como se pode constatar, a partir da fala das Coordenadores do Curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, o curso oferece as necessárias condições teórico-práticas para a formação de professores/pedagogos e de profissionais da educação, uma vez que as matrizes curriculares e os respectivos ementários, associados às atividades práticas e de iniciação à pesquisa científica, contribuem para a construção da autonomia didático-pedagógica desses licenciados.

Ressalvam, no entanto, as respondentes Coordenadoras de Curso que não basta uma formação adequada para o exercício da profissão e que, para a promoção da qualidade docente concorrem também fatores subjetivos, como o verdadeiro interesse pelo processo educativo, a sensibilidade em relação ao trato com o outro, a compreensão das diferenças e a disposição para enfrentar, com clareza de propósitos, os desafios da profissão.

3.3 Informações referentes ao Curso de Pedagogia Presencial e EAD, prestadas pelos respectivos professores

Quanto à participação dos alunos nas aulas, os professores tanto da modalidade presencial, como da modalidade EaD afirmam que, de um modo geral, eles são interessados e participativos. Consideram que o conteúdo programático do curso é esclarecedor e viabilizador da formação profissional e que a metodologia de ensino utilizada é diversificada, utiliza recursos tecnológicos e corresponde às expectativas, adequando-se aos interesses dos alunos e contribuindo efetivamente para a aprendizagem.

Com respeito à avaliação da aprendizagem, os docentes responderam que *“esta é vista como etapa integrante e indissociável do processo educativo, tendo em vista seu caráter diagnóstico e formador.”*

Um dos aspectos relevantes apontado pelos professores no processo avaliativo, no sentido do aprofundamento dos saberes didático-pedagógicos, tem sido a inserção de questões discursivas nas provas, o que exige a necessidade de estudo, pesquisa e produção de conhecimento por parte do acadêmico.

A prática pedagógica disponibilizada pelo Curso, através do estágio curricular supervisionado e de atividades de monitoria, garante uma vivência real da atividade educativa e se constitui em fator indispensável à formação do futuro docente/pedagogo.

Segundo os docentes entrevistados, o Projeto Político Pedagógico - PPP - do curso é discutido e está acessível a todos, aberto e complementado, quando necessário, de forma democrática e colaborativa, contendo propostas de articulação e de diálogo entre coordenadores, professores, alunos, o que promove a evolução qualitativa do ensino e da aprendizagem.

Questionados sobre a interatividade entre Professores especialistas, tutores eletrônicos (a distância), tutores de sala e os alunos do Curso de Pedagogia na modalidade EaD, os professores afirmaram que isso ocorre durante as teleaulas, as aulas atividades, os chats, além da participação conjunta em fóruns de debates e da correspondência via e-mails entre os participantes docentes e alunos/acadêmicos.

Os Docentes apontaram como fatores mobilizadores e formadores dos futuros professores/pedagogos e profissionais da educação, as atividades práticas como: estágios supervisionados, visitas às escolas, trabalhos em parceria com outras instituições de ensino,

atividades complementares e a exigência, desde o primeiro semestre letivo, de pesquisa científica e da produção de textos de acordo com as normas técnicas, aspectos que preparam o profissional, inclusive, para a continuidade de estudos.

À pergunta sobre “o que seria necessário para tornar a formação do professor e do profissional da educação mais eficaz,” os professores⁴¹ assim se posicionaram:

“- Penso que a formação do profissional depende, em grande parte, além de um curso com uma proposta pedagógico-curricular abrangente, progressista, teoricamente fundamentada e com atividades práticas coerentes com as exigências do mundo do trabalho, também do empenho do acadêmico, com seu interesse pela profissão que pretende abraçar, com sua disposição para o estudo e para a pesquisa e, principalmente, da consciência que tenha sobre o significado de sua ação na formação do educando.”(PP1)

“- O Curso de Pedagogia, em seu Projeto Político Pedagógico, enfatiza a necessidade de compatibilizar a teoria com a prática, o que ocorre durante as várias etapas do estágio supervisionado, as monitorias e as atividades de extensão universitária. No entanto, se não houver uma formação fortemente alicerçada em fundamentos teóricos, de maneira a contribuir para a formação de uma base em que o futuro professor possa se apoiar nos momentos de decisão em sua atividade profissional, estaremos colocando no mercado pessoas que, ao primeiro obstáculo acabarão deixando de lado a criatividade, a inovação pedagógica e caindo na mesmice em que se encontra a escola atualmente.” (PP2)

“- As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia inovaram a concepção existente sobre a formação dos futuros professores e dos profissionais da educação e isso promoveu uma revisão completa da proposta pedagógica e curricular, trazendo benefícios aos seus egressos.” (PP3)

“- Na área em que atuo, penso que foi dada especial atenção à formação teórica e prática do futuro professor e profissional da educação.” (PP4)

“- O Curso de Pedagogia evoluiu muito nos últimos tempos, especialmente após a Resolução 1/2006, que estabeleceu o novo direcionamento do curso e enfatizou a necessidade de se ampliar o acesso do acadêmico aos conhecimentos teórico-práticos de sua profissão, isto é, aos fundamentos e à metodologia do ensino de Linguagem, Matemática, História, etc. Assim, o futuro professor aprende, não apenas a base teórica, mas de fato, como ensinar e isso é fundamental para sua formação docente.” (PP5)

Das manifestações apresentadas pelos Docentes do Curso de Pedagogia *lócus* da

⁴¹ Os professores que participaram desta pesquisa foram assim identificados: PP (Professor/Presencial) e PE (Professor EaD).

pesquisa, pode-se deduzir que tal curso oferece as condições fundamentais para a formação do professor/pedagogo, uma vez que seus Projetos Político Pedagógicos, especialmente a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, contemplam também aspectos pertinentes ao “ensinar a ensinar”, quesito essencial que antes não tinha tratamento adequado e que deixava lacunas e déficits na formação desses profissionais.

Nessa perspectiva, importa registrar a visão de Behrens (1996, p. 124), respaldando o entendimento de que é deveras relevante:

Sabe-se que nem a teoria e nem a prática podem processar dissociadas. Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria.

Contando com base teórica sólida e firmemente assentada em ações de prática educativa, o Curso de Pedagogia *lócus* da pesquisa, aproxima o professor/pedagogo da realidade em que atuará e, em sua formatação atual, apresenta caminhos pelos quais o professor/pedagogo poderá buscar a otimização de seu trabalho e sua realização profissional, com a segurança de uma formação qualificada, o que, segundo autores como Brezezinski (1996); Saviani (2007; 2008); Orsolon (2008); Nóvoa (1997); Pimenta (2002); Pozo (2002); Mello (2000); Libâneo (1999; 2006), nem sempre ocorre com a qualidade e a adequação às necessidades reais de uma educação básica e dos demais espaços nos quais virão a atuar; por precárias condições e déficits na formação entre outros pontos a serem destacados. Porém, ressaltam os autores citados, quase em sua totalidade, ser a questão da formação docente o “ponto fulcral”, no qual se situam as maiores lacunas e deficiências para a elevação da qualidade e das condições de ensino e aprendizagem do alunado.

Instadas a explicitarem suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, o posicionamento das Coordenadoras do Curso de Pedagogia foram os seguintes:

A Coordenadora do Curso de Pedagogia Presencial ressalta:

“- Entendo a avaliação como parte indissociável do processo educativo, cujas funções diagnóstica e formativa irão garantir a adoção de métodos, estratégias, técnicas e recursos necessários à aprendizagem.”

A Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade EaD, afirma:

“- O ensino não se efetiva se não ocorrer a aprendizagem. Partindo desse princípio, é importante levantar os conhecimentos prévios dos alunos e para tal, devemos nos valer da função diagnóstica da avaliação, que nos dará os parâmetros necessários à elaboração de nossa proposta de trabalho didático-pedagógico. Uma vez conhecendo o nível de desenvolvimento do aluno, partimos para a busca de alternativas metodológicas que garantam a efetivação da aprendizagem. No decorrer do tempo, com o acréscimo e aprofundamento do saber sistematizado, lançamos mão da função formativa da avaliação.”

Nas respostas das Coordenadoras do Curso de Pedagogia em análise encontram-se referências à avaliação como parte integrante do processo educativo, concepção que encontra respaldo em Sacristán (1998, p. 296): “Para a teorização didática, avaliar não é só o ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno/a, mas uma fase de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa em avaliação como uma fase do ensino.”

A opção feita pelas Coordenadoras de Curso pelas funções diagnóstica e formativa da avaliação da aprendizagem, caminha para o posicionamento de Sant’Anna (1998, p. 29-30), segundo a qual a avaliação é: “(...) Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.”

As respostas dos Professores do Curso de Pedagogia – Modalidade Presencial, com relação à concepção que adotam sobre a avaliação da aprendizagem, os professores consultados, tanto da modalidade presencial, como da modalidade EaD, em sua maioria, referiram que:

“(...) não se pode separar a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.” (PP1)

“(...) ao pensar meu planejamento de ensino, levo em consideração o nível de desenvolvimento em que meus alunos se encontram, procurando adequar as metodologias e estratégias didático-pedagógicas à capacidade demonstrada por eles durante o processo de avaliação da aprendizagem.” (PP2)

“(...) para ensinar é preciso conhecer o sujeito do processo educativo e, para verificar os conhecimentos que o aluno, como ser histórico, já detém, deve-se utilizar a avaliação diagnóstica e, a partir dos resultados obtidos, elaborar um plano específico de trabalho.” (PP3)

“(...) a avaliação tradicional preocupava-se em mensurar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, de maneira a poder classificá-lo, promovê-lo ou excluí-lo. Hoje se entende que avaliar significa conhecer o aluno, sua bagagem histórico-cultural, suas aptidões e interesses, com vistas a proporcionar-lhe uma metodologia de ensino adequada à sua própria construção do conhecimento.” (PP4)

“(...) avaliar, em minha opinião, é levantar os conhecimentos que o aluno já detém, num processo de diagnóstico da realidade e então, com base nessas informações, implementar um programa de ensino adequado às suas necessidades e interesses, sem descuidar da importância da construção do saber sistematizado” (PP5)

A análise desses posicionamentos remete ao parecer de Sant’Anna (1995, p. 24), no sentido de que: “A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza, estão possibilitando ao aluno o alcance dos objetivos propostos.”

As respostas dos Docentes do curso de Pedagogia – Modalidade EAD, enfatizam:

“(...) penso que a avaliação deve servir de apoio ao processo educativo, especialmente em suas funções diagnóstica e formativa.” (PE1)

“(...) embora nem sempre seja tarefa fácil, avaliar a aprendizagem do aluno, saber como anda seu processo de desenvolvimento, suas dificuldades, é condição essencial do fazer docente, uma vez que esse conhecimento subsidia nossa práxis, dando-nos parâmetros de análise para a construção de nosso projeto didático-pedagógico.” (PE2)

“(...) avaliar significa verificar as dificuldades e os avanços dos alunos, com vistas a lhes oferecer um trabalho didático-pedagógico de acordo com suas aptidões e necessidades.” (PE3)

“(...) entendo que a avaliação da aprendizagem deve se pautar pelas funções diagnóstica e formativa, com vistas a: perceber os conhecimentos prévios dos alunos, seus aspectos positivos e negativos em termos de apreensão dos conteúdos trabalhados e oferecer-lhes condições de avançarem na construção autônoma do conhecimento.” (PE4)

“(...) o processo de avaliação da aprendizagem não serve apenas para saber o que o aluno aprendeu e o que ainda precisa ser trabalhado para que ele aprenda. Mais do que isso, a avaliação é importante no sentido de possibilitar ao professor uma reflexão sobre sua práxis pedagógica e, quando necessário, uma tomada de decisão em relação ao seu fazer docente, no sentido de tornar-se um professor mais

atenado com as necessidades e os interesses dos alunos.” (PE5)

Os docentes do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, parecem valorizar as funções diagnósticas e formativas da avaliação, cuja relevância encontra respaldo na abordagem sócio cultural da educação, apresentada por Mizukami (1986, p. 102), e são assim conceituadas por Sant’Anna (1998, p. 33 - 34): “

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. A avaliação formativa, por sua vez, é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares.

No aspecto do processo de avaliação da aprendizagem ao qual o aluno/ acadêmico se submete durante sua formação e a importância dessa experiência em sua formação profissional, na opinião de 80% dos docentes do Curso de Pedagogia na modalidade presencial consideram que a vivência acadêmica no Curso de Pedagogia nessa modalidade, inclusive no processo de avaliação da aprendizagem, contribui para a formação do professor/pedagogo e o prepara para sua prática pedagógica, enquanto 20% dos professores entendem que tal não ocorre, justificando seus posicionamentos da forma como segue destacado:

“- Sim. Como o curso diversifica bastante as formas e os instrumentos de avaliação, penso que os acadêmicos têm um bom referencial para a construção de sua prática pedagógica, inclusive no que diz respeito à avaliação.” (PP1)

“- Sim. Não apenas no momento da avaliação de sua própria aprendizagem, mas especialmente através dos estudos sobre como a criança aprende e como levá-la a um melhor desenvolvimento cognitivo, conteúdos presentes no curso de Pedagogia, possibilitam ao licenciado entender o processo educativo e, autonomamente, produzir sua prática pedagógica.” (PP2)

“- Sim. A avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia é feita com a utilização de uma gama diversificada de recursos, como: provas, com questões de múltipla escolha e dissertativas, seminários, produções de textos, etc. e isso, certamente, contribui para a formação dos futuros professores.” (PP3)

“- Sim. Na verdade, será a prática, fundamentada nos estudos desenvolvidos

durante o curso, que norteará o trabalho educativo dos futuros professores. Porém o aluno que foi participativo e interessado durante o curso, saberá se valer dos conteúdos, metodologias e recursos trabalhados, para fundamentar sua prática pedagógica.” (PP4)

“- Não. Apesar do aluno passar por várias formas de avaliação durante o curso, como trabalhará com outro nível de ensino, a educação básica, onde a faixa etária dos educandos, seus interesses e sua compreensão em relação à importância do conhecimento são diferentes, o licenciado em Pedagogia terá que encontrar, ele próprio, as formas de avaliação da aprendizagem mais adequadas para seu alunado.” (PP5)

Assim, tem-se que 100% dos professores do Curso de Pedagogia na modalidade EaD opinaram que o aluno egresso desse curso, em razão das experiências avaliativas por que passa em sua vida acadêmica, tem todas as condições de optar pela metodologia de avaliação mais adequada à verificação da aprendizagem e ao *feedback* de seu alunado, conforme as justificativas a seguir:

“- Sim. A concepção que orienta a educação à distância é a de que o aluno constrói seu conhecimento, com a mediação dos professores e da tecnologia. Isso também ocorre em relação à avaliação da aprendizagem.” (PE1)

“- Sim. A avaliação da aprendizagem na EaD contempla variadas formas e instrumentos para o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo do aluno, tais como: avaliação virtual, que pode ser feita com consulta e significa importante incentivo à pesquisa, ao feedback; os portfólios - produções textuais que exigem pesquisa e utilização das normas da ABNT; as provas presenciais, compostas por questões abertas e fechadas; os seminários, os estágios, etc. Dessa maneira, acredito que o curso prepara o futuro professor para sua prática pedagógica.” (PE2)

“- Sim. A questão da avaliação da aprendizagem e sua importância como elemento constituinte do processo educativo, tem abordagem, tanto teórica, como prática durante o curso, o que contribui para a formação do licenciado em Pedagogia.” (PE3)

“- Sim. Além das disciplinas que tratam da avaliação da aprendizagem, como aquelas voltadas para os fundamentos e metodologias de ensino, a prática de docência, que ocorre durante o estágio supervisionado e as monitorias, são fatores relevantes na preparação do acadêmico para sua prática profissional.” (PE4)

“- Sim. Durante o decorrer do curso, o aluno vai recebendo informações e colocando em prática os conhecimentos que adquire sobre como ensinar e como

acompanhar o desenvolvimento do educando e ainda como recuperar os conteúdos não aprendidos. Por isso, acredito que o curso o prepara para a docência.” (PE5)

A respeito da importância da formação inicial dos professores/pedagogos e do impacto de suas vivências estudiantis na construção de sua prática pedagógica, Behrens (1996, p.125), refere que: “A iniciação profissional do professor é recheada de aventura, encontros, desencontros, angústias e sucessos. Percebe-se desde o primeiro contato pedagógico com os alunos, que o docente, ao adentrar a escola, carrega todo o referencial de sua formação acadêmica.”

Solicitados a tecer comentários sobre a formação do professor /pedagogo no Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância, destacam-se as respostas a seguir, obtidas por parte dos docentes dessa modalidade de ensino:

“Ao chegar ao curso de Pedagogia EaD, o aluno se depara com um mundo desconhecido, para o qual não se acha preparado. Até que ele se familiarize com o universo das TICs, passa-se quase que todo um semestre. Nesse período, o curso trabalha a base teórica da pedagogia, conteúdo que requer conhecimentos mínimos de leitura, interpretação e análise, habilidades que a maioria não dispõe. Em razão disso, o nível de evasão é bastante alto. Como resolver essa questão? Não sei, mas entendo que não cabe ao curso em si, mas sim a medidas a serem tomadas para melhorar a qualidade do ensino na educação básica, a fim de que os indivíduos não cheguem ao curso superior com tamanha defasagem de conteúdos e habilidades.” (PE1)

“O grande trunfo da EaD é, por incrível que pareça, talvez seu maior problema, é o fato de que o aluno faz e organiza o seu tempo. Essa autonomia, no entanto, carece de disciplina e de uma disposição para o estudo, nem sempre presente nos acadêmicos. Embora a proposta pedagógica do curso possibilite uma formação profissional de bom nível, será o empenho e a dedicação do aluno que irá fazer dele um professor dinâmico, criativo, interessado, crítico, pesquisador.” (PE2)

“Entendo que o curso de Pedagogia na modalidade EaD contém todos os fundamentos teórico-práticos necessários para a formação do professor e do profissional da educação.” (PE3)

“Após a reformulação curricular realizada no curso de Pedagogia, em 2006, foram enfatizados mais os conteúdos da prática pedagógica, com enfoque especial na metodologia de ensino de cada disciplina, e isso vem contribuindo para a melhor formação do futuro professor e do pedagogo.” (PE4)

“Com a utilização das novas tecnologias, o aluno do curso de Pedagogia EaD tem mais facilidade de acesso aos sites de pesquisa, ao acervo da biblioteca digital e,

com isso, pode inovar constantemente seu saber e a matriz curricular do curso lhe dá uma sólida base teórica e também prática, de maneira a possibilitar sua formação qualitativa.” (PE5)

Desses posicionamentos emergem as seguintes inferências, devidamente corroboradas por estudiosos da temática, tais como Mello (2000); Berbel *et al* (2001); Behrens (1996); Saviani *et al* (2006); Preti (2005); e a DCNs (2006) do MEC:

a) O Curso de Pedagogia, de um modo geral, passou a ter mais consistência e condições de melhor preparar o futuro docente/pedagogo a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, quando teve que rever, não só seu Projeto Político Pedagógico Institucional, mas também a forma de tratamento dado às disciplinas que, de fato, possibilitam o conhecimento teórico-prático que fundamenta a prática pedagógica. No entanto, conforme aponta Mello (2000, s/p):

A competência docente não pode prescindir do domínio em extensão e profundidade de um ou mais conteúdos curriculares previstos para os ensinos fundamental e médio. Deve compreender, aplicar e julgar a relevância, relacionar seus conceitos básicos e, como parte inseparável desse domínio de conteúdo especializado, saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica, o que inclui, além de competências de gerência do ensino e da aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que seqüência e com que tipo de tratamento.

b) O processo de avaliação da aprendizagem vivenciado pelo futuro professor/pedagogo durante seu curso de formação e o conhecimento adquirido sobre essa importante etapa da construção do saber, influencia sua prática, tornando-a mais diversificada, mais consciente, mais produtiva. Essa assertiva é corroborada por Berbel *et al* (2001, p. 167), quando afirmam que:

É de extrema importância ressaltar mais uma vez o papel do professor influenciando mais do que qualquer outro fator nos significados atribuídos pelos alunos à avaliação, tanto nas situações vivenciadas positivamente quanto nas vivenciadas negativamente, o que mais uma vez nos leva a afirmar (...): somos seres de relação e o aprimoramento das relações interpessoais, aliado a uma adequada formação pedagógica que contribua para a formação de professores reflexivos e transformadores, pode vir a minimizar cada vez mais essa situação, onde ainda prevalece a avaliação significando controle, ameaça, disciplinamento, objetivando a atender simplesmente as demandas burocráticas institucionais.

c) A formação qualitativa do professor/pedagogo, além da Proposta Didático-pedagógica do Curso, está diretamente ligada ao envolvimento, ao interesse e à disponibilidade para o trabalho educativo que o futuro profissional tiver.

A respeito da caminhada do professor em direção à construção de sua prática e das dificuldades que encontra ao se deparar com uma realidade que dele exige, além do conhecimento, também a capacidade de tomar decisões, de promover a aprendizagem, Behrens (1996, p. 126) diz:

O professor, no seu primeiro ano de docência, transita do papel de aluno para o papel de profissional, de estudante para professor. Este processo se caracteriza por um momento de grande aprendizagem. No confronto com a realidade, a aprendizagem se dá com os alunos, na metodologia do ensaio e erro.

d) Tanto a competência técnica – saber ensinar – como o compromisso político – a quem ensinar, por que ensinar, o que ensinar – são questões fundamentais para a formação qualificada do professor/pedagogo, tendo em vista que, na concepção de Saviani *et al* (2006, p. 55 - 56):

(...) eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente.

e) Não há diferença qualitativa significativa entre a formação do professor/pedagogo no Curso de Pedagogia realizado na modalidade presencial e na modalidade a distância, tendo em vista que as DCNs (2005-2006) para o Curso de Pedagogia que os orienta é a mesma e esta enfatiza a exigência de solidez no tratamento dos aspectos teórico-práticos dos conhecimentos, habilidades e competências do futuro professor, conforme se explicita.

“(...) para a formação dos licenciados no curso de Pedagogia: (...) cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos (...) participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a

importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares. (BRASIL, DCNs, 2005 - 2006, p.16)”

f) No curso de pedagogia realizado na modalidade EaD, o aluno obrigatoriamente tem que se habilitar à utilização das TICs, o que se constitui em fator de melhoria em sua formação profissional, uma vez que lhe possibilita acesso, via internet, às produções científico-culturais produzidas pela humanidade, ampliando sua visão de mundo e seu potencial criativo, além de favorecer a construção criativa e motivadora de sua prática. No entanto, é preciso salientar que a informação, por si só, não constitui conhecimento e que este depende de um processo mais elaborado e complexo. Com respeito à utilização das TICs como meios de acesso ao conhecimento, Preti (2005, p. 97) aponta que:

Hoje, com a difusão as tecnologias de comunicação em rede, que enfatizam o processo coletivo de construção, da criação de ambientes cooperativos de aprendizagem, do professor coletivo (...), nos mais diferentes locais (...), temos que desenvolver estratégias e práticas que venham possibilitar a construção da capacidade de aprendizagem individual, de autoaprendizagem.

g) O fato de ter que administrar seu processo educativo-formativo, adequando o tempo que disponibilizará ao estudo e ao desenvolvimento das atividades virtuais, confere ao aluno do Curso de Pedagogia na modalidade EaD uma autonomia que, se não estiver suficiente maduro e consciente de suas responsabilidades, poderá apegar sua qualificação profissional ou levá-lo à evasão, uma vez que, segundo Mello (2000, s/p):

Se é aceita a premissa de que o sentido da profissão de docente não é ensinar, mas fazer o aluno aprender, supõe-se que, para que o professor seja competente nessa tarefa, é importante dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio deve estar na aplicação dos princípios de aprendizagem na sala de aula; na compreensão das dificuldades dos alunos e no trabalho a partir disso; na contextualização do ensino de acordo com as representações e os conhecimentos espontâneos dos alunos; do envolvimento dos alunos na própria aprendizagem. (destaque do autor)

h) O Projeto Político Pedagógico dos cursos analisados enfatizam a importância da avaliação da aprendizagem realizada de forma contínua, com o uso de diferentes instrumentos e com funções diagnóstica e formativa, de acordo com os objetivos de formação do curso, o

que permite inferir que as práticas avaliativas utilizadas nesses Cursos de Pedagogia estão em conformidade com os fins a que se destinam, isto é, à fundamentação da prática pedagógica dos futuros professores/pedagogos, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (MEC/SESu, 2001)⁴².

“A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como dimensões intrínsecas ao ofício de ensinar/aprender, que o qualificam, deve promover a interrelação da teoria com a prática, superando a disciplinarização dos conteúdos e buscando seu aprofundamento na perspectiva do trabalho individual e coletivo, com vistas à conquista da autonomia no aprendizado”.

i) Ao participar do processo de construção do Projeto Político Pedagógico do Curso e acompanhar o desenvolvimento das atividades educativas, pelos docentes, a Coordenação do Curso, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, tem contribuído para a efetivação de uma formação coerente com as exigências da profissão do professor/pedagogo, uma vez que atende ao pressuposto de que a avaliação deve ser entendida como um processo amplo e co-participativo, respeitando os critérios estabelecidos no regulamento geral do curso de pedagogia, o qual estabelece o acompanhamento e a avaliação do processo ensino e aprendizagem, em consonância com a dinâmica curricular.

Esse entendimento do processo avaliativo é ratificado por Hoffmann (2003, p. 48-49), para quem: “Avaliar para promover suscita, portanto, anotações significativas sobre o que se observa do aluno ao longo do processo - significado este que deve corresponder ao conjunto de suas aprendizagens, de suas condutas, de seus relacionamentos.”

j) No sentido da adequação do processo avaliatório, assumido pela IES em questão, às modalidades presencial e EaD, verificou-se que este atende aos pressupostos da avaliação que requer, por parte de todos os atores envolvidos com o processo educacional, uma permanente aferição avaliativa do Projeto Político Pedagógico do Curso, em relação aos fins, aos meios, às metas e às ações nele propostas e definidas, devendo a avaliação da aprendizagem ser entendida como movimento de reflexão-ação sobre a trajetória em que se desenvolve tal processo formativo, levando-se em consideração os contextos multifacetários e complexos, em constante transformação dos espaços-tempos de atuação que tais professores/pedagogos encontrarão quando inseridos e envolvidos pelos meandros complexos (Behrens, 2005) da prática pedagógica no cotidiano escolar multirreferencial, diverso,

⁴² Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, seção **Princípios**, no site do MEC/SESU, em 25 de novembro de 2001. Disponível em www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm acesso em junho, 2010.

exigente e sempre envolto pelos interesses dos sistemas de poder vigente (Resende, 1995), nem sempre explícitos e claros.

A partir dessas inferências, é possível concluir-se pelo alcance dos objetivos propostos para este trabalho de pesquisa, pela corroboração das hipóteses e dos objetivos levantados e pelas respostas às questões da investigação, de maneira a contribuir para um maior e melhor entendimento e conhecimento sobre os modos de avaliação utilizados pela IES definida como universo da investigação, e pelos pressupostos teórico-práticos e documentais que norteiam a formação do professor/pedagogo no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância no Brasil até a presente data (2010).

CONCLUSÃO

O processo de avaliação da aprendizagem e os impactos de sua vivência pelo aluno/acadêmico do Curso de Pedagogia, ofertado nas modalidades presencial e a distância, conforme se previa, tem sido tema de grande interesse e preocupação por parte dos teóricos estudados e já referenciados nos capítulos anteriores, bem como dos docentes, e de gestores das IES, haja vista sua importância na formação do professor/pedagogo e de suas repercussões em seu futuro profissional, nos diferentes campos de atuação, bem como as decorrências dessa mesma formação nas condições da sociedade que recebe e emprega tais profissionais.

Embora com as limitações impostas pela exigência da não identificação da IES alvo da pesquisa, bem como de seus Coordenadores de Curso e de seus Docentes e alunos, o presente trabalho pode ser desenvolvido com o possível aprofundamento, em razão do empenho dos participantes dos grupos entrevistados no decorrer da investigação científica realizada.

Foi possível auscultar os posicionamentos destes sujeitos com relação às suas atribuições, às suas concepções de avaliação da aprendizagem, aos seus pareceres em relação à qualidade/pertinência da formação do professor/pedagogo, seja no Curso de Pedagogia ofertado na modalidade presencial, como na modalidade a distância, a partir da análise de seus projetos Político Pedagógico Institucionais -PPPI-, de suas matrizes curriculares, de seus ementários, de suas filosofias e missões de ação e das opiniões expressas e construídas na prática docente pelos envolvidos em seus procedimentos de gestão, docência ou formação.

Também ficaram evidenciados neste trabalho, os sistemas de avaliação do desempenho acadêmico, os instrumentos de avaliação da aprendizagem adotados pela IES, os elementos teóricos norteadores da prática pedagógica, além dos aspectos relevantes em relação à formação do professor/pedagogo.

Ao contrário do que se poderia supor, não foram apontadas, por nenhum dos respondentes, divergências importantes entre a formação do professor/pedagogo, seja na modalidade presencial, ou na modalidade EaD, uma vez que, em ambas as modalidades de ofertas do Curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005; 2006) que os norteiam é a mesma, variando apenas na forma de sua operacionalização, ao seja no uso das tecnologias e

das técnicas de ensino e aprendizagem neles utilizadas.

Buscando verificar como a avaliação da aprendizagem escolar é tratada no Curso de Pedagogia, ofertado nas modalidades presencial e a distância, e de que maneira essas concepções e metodologias impactam na formação dos futuros professores e profissionais da educação egressos de tais cursos, a presente pesquisa desenvolveu um estudo aprofundado que permitiu avançar no entendimento e na análise da temática em tela, uma vez que o estudo obteve, através da participação de Coordenadores do Curso de Pedagogia e de seus Professores, posicionamentos que permitem inferir pela positividade da resposta a essa questão.

Dentre as hipóteses inicialmente levantadas para o embasamento da pesquisa, pode-se concluir que: as concepções sobre a avaliação da aprendizagem, bem como os pressupostos teóricos que as norteiam estão suficientemente demonstrados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (estrutura curricular e ementas), tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância; que o processo de avaliação da aprendizagem vivenciado pelo aluno/ acadêmico dos referidos Cursos de Pedagogia, tanto da modalidade presencial como na modalidade a distância, é parte relevante em sua formação/construção como professor/pedagogo, podendo impactar significativamente em sua prática pedagógica; que a Resolução CNE/CP no. 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, representou um significativo avanço no sentido da preparação profissional adequada do professor/pedagogo e dos demais profissionais da educação que o freqüentam.

No entanto, ficou também constatado que a formação do professor/pedagogo e dos demais profissionais da educação, em ambas as modalidades de oferta do Curso de Pedagogia depende, em grande parte, do nível de envolvimento do aluno/acadêmico e de sua disponibilidade para o estudo e para a pesquisa e que os Coordenadores de Curso e os seus docentes entendem que ainda há muito a avançar na construção de uma formação docente adequada às exigências da contemporaneidade, especificamente no que diz respeito às atividades práticas de seus alunos/acadêmicos, apesar de considerarem, como já dito, que os cursos em análise atendem, por ora, as expectativas de todos os envolvidos em sua oferta e em sua gestão dos processos pedagógicos e avaliativos.

Emblematicamente, um aspecto que transparece no posicionamento dos Coordenadores e Docentes do Curso, é a necessidade de se promover a melhoria da qualidade

do ensino na educação básica, de maneira que o aluno que chega ao ensino superior tenha condições de desenvolver-se cognitivamente e socialmente, com vistas a poder assumir, com segurança e autonomia, a condução de seu processo educativo na Educação Superior.

Esta discussão é recorrente e tem permeado as preocupações do MEC e dos estudiosos e teóricos da questão educacional, no Brasil e no mundo, pois há que se ponderar que, sem professores adequadamente preparados para o exercício profissional, papel inerente à Universidade e às IES, não haverá possibilidade de se avançar no sentido da busca da qualidade da educação básica brasileira, a qual tem se revelado ineficaz e com resultados aquém daqueles de países até menos desenvolvidos técnica e economicamente que o nosso país. Essa afirmação poderá e deverá ser confrontada com resultados obtidos pelos alunos brasileiros da Educação Básica em exames internacionais e nacionais, tais como a Prova Brasil, o PISA, o ENEM entre outros, que compõem dados para definir os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - no país, somente para se destacar algumas das avaliações de desempenho e qualidade mais enfatizadas no momento.

Nesse sentido, apontam-se aqui, sugestões de encaminhamento para futuros trabalhos e pesquisas a serem realizadas com enfoques sobre:

a) a representação dos alunos egressos dos cursos de pedagogia realizados nas modalidades presencial e EaD, sobre a pertinência de sua formação acadêmica em relação às exigências teóricas e práticas de sua profissão;

b) a relação existente entre a formação acadêmica e a atuação profissional do professor/pedagogo em áreas notadamente deficitárias do ensino fundamental, como por exemplo, o processo de alfabetização;

c) a formação continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de Educadores da Educação Infantil e sua contribuição efetiva para a melhoria da qualidade do ensino;

d) o papel do pedagogo nas instituições escolares e sua influência na busca da qualidade do processo educativo, em relação aos seus processos de formação;

e) os modos alternativos e possíveis de se trabalhar com procedimentos de avaliação da aprendizagem e do desempenho de alunos/acadêmicos dos cursos de licenciatura – presenciais ou a distância – com vistas a mensurar resultados e o aprimoramento de sua formação inicial e continuada e as conseqüentes decorrências e déficits, lacunas e problemas

mais presentes nessa formação que se desenrolam na ação pedagógica de seu cotidiano profissional docente nas escolas de educação básica do país.

A formação do professor/pedagogo implica não apenas no acesso a conhecimentos de ordem teórica, prática ou metodológica, mas principalmente no envolvimento do estudante – futuro professor/pedagogo – diante da perspectiva de conduzir o processo educativo de crianças, jovens e adultos, possibilitando-lhes construir a si próprios como cidadãos reflexivos, críticos e devidamente preparados para vivenciarem sua autonomia.

Nesse sentido, concordamos plenamente com Mizukami (2002, p. 12), para quem:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são considerados tão importantes quanto os conhecimentos.

Finalmente, pode-se afirmar que a pesquisa desenvolvida apresentou importantes aspectos da formação inicial do professor/pedagogo, os quais merecem aprofundamento de estudo para a busca de alternativas, com vistas à superação dos obstáculos que impedem a adequada preparação desse profissional.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. da S. *et al.* (2006). *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo de formação do profissional da educação.* *Revista Educação e Sociedade. CEDES*, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. a nov.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.* São Paulo: Cortez.
- Alonso, K. M. (2005). Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: Preti, O. (Org.). (2005). *Educação a distância: ressignificando a prática.* Brasília: Líber Livro.
- Alvarenga, A. M. & Teodoro, A. (2009). O Diálogo na Construção das Identidades Docentes: Significados e Caminhos para a Construção de uma Escola Instituinte. *Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP.* Vol. 1, n. 2, p. 118-139.
- Alves, N. & Garcia, R. L. (Orgs.). (2006). *O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.* São Paulo: Loyola
- André, M. D. A. e Ludke, M. (1993). *Pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Cortez.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil.* São Paulo: Moderna.
- Barcia, R. M. & Rodrigues, R. S. (2005). *Modelos de Educação a Distância.* Disponível em www.nead.ufmt.br. Acedido em Julho/2010.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Barros, A. J. da S. & Lehfeld, N. A. de S. (2000). *Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica.* São Paulo: Makron Books.
- Becker, F. (1994). *A Epistemologia do Professor: O cotidiano da sala de aula.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Behrens, M. A. (1996). *Formação Continuada de Professores e a Prática Pedagógica.* Curitiba: Ed. Universitária Champagnat.
- Behrens, M. A. (2005). *O Paradigma emergente e a prática pedagógica.* 4. ed., Curitiba, PR: Ed. Universitária Champagnat.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 23, no.78, Campinas,SP: abril, 2002.
- Belloni, M. L.. (2006). *Educação a distância.* 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Berbel, N. A. N. *et al.* (2001). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões.* Londrina: Editora UEL.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

Bissoli, C. S. (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.* Campinas, SP: Autores Associados.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.*

Brasil. MEC. (1962). CFE. *Parecer no. 251/1962.*

Brasil. MEC. (1971). *Lei de Diretrizes Educacionais – Lei 5692/1971.*

Brasil. MEC. (1994). *Portaria No 1793/94.* Brasília.

Brasil. MEC (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. MEC. (1999). *Parecer/CES nº. 970/1999.* Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

Brasil. MEC. (1999). *Parecer/CNE nº. 115/1999.* Trata dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores.

Brasil. MEC. (1999). *Decreto nº. 3.276/1999.* Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Brasil. MEC. (2000). *Decreto nº. 3.554/2000.* Altera o Decreto nº. 3.276/1999.

Brasil. MEC. (2000). *Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/01).*

Brasil. MEC.CNE. (2000). *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.* Brasília.

Brasil. MEC.(2001). *Plano Decenal de Educação para Todos.*

Brasil. MEC. (2001) *Parecer CNE/CP nº. 133/2001.* Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Brasil. MEC. (2001) *Parecer CNE/CP nº. 09/2001.* Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Brasil. MEC. (2001) *Parecer CNE/CP nº. 27/2001.* Dá nova redação ao item 3.6, alínea .

Brasil. MEC (2001). *Decreto 3956/01.* Brasília.

Brasil. MEC. (2002). *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.* Brasília.

Brasil. MEC (2002). *Resolução CNE/CP nº. 01/2002.* Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação

plena.

Brasil. MEC. (2002). *Resolução CNE/CP nº. 02/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica.

Brasil. MEC. (2003). *Resolução CNE/CEB nº. 01/2003*. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências.

Brasil. MEC. CNE. (2005). *Parecer nº 5/2005*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Brasil. MEC. (2005). *Decreto 5.622/2005*. Regulamenta o art. 80 da LDB No. 9394/96, no que diz respeito à oferta de educação a distância.

Brasil. MEC. (2006). *Lei no. 11.273/2006*. Autoriza a concessão de bolsas de estudo a estudantes da EAD.

Brasil. CNE/CP (2006). *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília.

Brasil. MEC. CNE.(2006). *Parecer nº 3/2006*. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

Brasil. MEC. CNE. (2006). *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

Brasil. MEC. (2007) *Referências de Qualidade para Educação a Distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/>. Acedido em: Março, 2010.

Brasil. MEC/SEED (2007). *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, Brasília.

Brasil. MEC. (2010). *Conferência Nacional de Educação – CONAE*. Documento Final.

Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus.

CEEP. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. (1999). *Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (1994). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Comenio, J. A. (1628). Comenio. *Didática Magna*. Madrid, Esp.: Réus, 1928.
- Cunha, M. I. da. (2001). Formatos avaliativos e construção da docência: implicações políticas e pedagógicas. Avaliação. *Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior*. Vol. 6, n. 20, junho, p. 17-32.
- Depresbiteris, L. (2000). *Avaliação Educacional em 3 Atos*. 2. ed. São Paulo: SENAC.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Demo, P. (1999). *Avaliação qualitativa*. 6. ed., Campinas, SP: Autores Associados.
- Demo, P. (2002a) *Saber pensar*. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Demo, P.(2002b). Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. In: Rafael, S. H.; Carrara, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Demo, P. (2006). *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- De Sordi, M.R. L. & Lüdke, M. (2009). Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. *Revista Avaliação*, Campinas, vol 14, no. 2, julho/2009.
- Franco, F. C. (2001). O Coordenador Pedagógico e o Professor Iniciante. In: Bruno, E. B. G. et al. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola.
- Freire, P. (1982). Educação: Sonho possível. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). *O Educador: Vida e Morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003b). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, L. C (1995). *Avaliação mediadora*. Uma prática em construção da Pré-Escola à Universidade. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Freitas, L. C. (Org.). (2002). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, SC: Insular.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais de educação.* Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Gadotti, M. (2001). *Um legado de esperança.* São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas.* São Paulo: Ática.

Garrido, M. E. (2000) *Movimento Cognitivo: relações entre tempo e construções mediadoras intrínsecas da aprendizagem por conflito sócio-cognitivo.* Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior.* São Paulo: Atlas.

Gramsci, A. (2002). *Os intelectuais e a organização da cultura.* São Paulo: Cortez.

Gramsci, A. (1999). *Concepção dialética da História.* São Paulo: Cortez.

Haydt, R. C. (1997). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.* 6. ed. São Paulo: Ática.

Hoffmann, J. (2004). *Avaliar para Promover: As setas do caminho.* 11. ed. Porto Alegre, RS: Mediação.

Hoffmann, J. (2003). *Avaliação Mediadora.* 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação.

Hoffmann, J. (1998). *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista.* 32. ed. Porto Alegre, RS: Mediação.

Hoffmann, J. et al. (2000). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas.* Porto Alegre, RS: Mediação.

IDE - Institute for Distance Education. A conceptual Planning Tool. (1997). University System of Maryland Institute for Distance Education. URL: <http://www.umuc.edu/ide/modlmenu.html>

Kenski, V. (2006). *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Campinas, SP: Papirus.

Kenski, V. (2007). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.* Campinas, SP: Papirus.

Kuenzer, A. Z. & Rodrigues, M. de F. (2006). As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. in: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.* Recife, PE: ENDIPE.

Lago Rodrigues, Z. A. (2009). *Avaliação das Aprendizagens. Limites e possibilidades – Avanços e retrocessos.* Curitiba: Ed. Camões.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

Libâneo, J. C. (1985). Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos. In: Saviani, D. *et al* (1985). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Loyola.

Libâneo, J. C. (1990). *Tendências pedagógicas da prática escolar*. In: Luckesi, C.C. (1990). *Filosofia da Educação*, São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez

Libâneo, J. C. (1997). Educação: Pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. IN: PIMENTA, S. G. (org.). (1997). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (1999). *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* São Paulo, Cortez.

Libâneo, J. C. (2002). Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.

Libâneo, J. C. (2003). *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*. Goiânia, GO: UCG.

Libâneo, J. C. (2006). As Diretrizes Curriculares da Pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In: GUIMARÃES, V.S. (Org.) (2006). *Formar para o Mercado ou para a Autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus.

Luckesi, C. C (1990). *Filosofia da Educação*, São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C (1991). Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Revista Tecnologia Educacional*. v. 20, n.101, p.82-86.

Luckesi, C. C (1996) *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C.(2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15. ed. São Paulo. Cortez..

Lüdke, M. & André, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Martins, O. B. (2010). *Experiências em Educação a Distância no Brasil*. Disponível em www.nead.ufpr.br , Acedido em Março, 2010.

Mello, G. N. de. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v.14, n. 1, p. 98-110, 2000.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

Minayo, M. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC.

Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Mizukami, M. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Paulo: Edufscar.

Moore, M.G. & Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância: Uma Visão Integrada*. São Paulo: Thomson Learning.

Moran, J. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.

Moran, J. (2001). *Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual*. Disponível em www.eca.usp.br/prof.Moran. Acedido em Março de 2010.

Moran, J. (2004). Perspectivas (virtuais) para a Educação. Texto publicado no Mundo Virtual. *Cadernos Adenauer IV*, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004, p. 31-45.

Moran, J. (2009). *Avaliação do Ensino Superior no Brasil*. Disponível em www.eca.usp.br/prof/moran. Acedido em Maio, 2010

Moran, J.; Masetto, M. & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.

Neder, M. L. C. Licenciatura em Educação Básica A Distância: projeto expansão – NEAD/UFMT. In: *Educação a Distância: Construindo Significados*. Disponível em www.nead.ufmt.br. Acedido em julho 2010.

Nóvoa, A. (1991). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto, Porto.: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa, Port: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto, Port.: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Porto: Don Quixote.

Oliveira, L. (2008). *A problemática do tempo nos programas de formação docente online*. Anais da 31. Reunião anual Anped. Caxambu, MG, 2008.

Orsolon, L. A. M. (2001). O Coordenador/Formador como um dos Agentes de Transformação da/na Escola. In: Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. de S. (2001). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. São Paulo: Loyola.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: Nóvoa, A. (1993). *Avaliação em educação: novas perspectivas.* Porto, Portugal: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI.* Porto Alegre, RS: Artmed.

Pimenta, S. (Org.) (2000). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* 2. ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. (2001). *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. (2002). *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e Perspectivas.* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. & Anastasiou, L.G.C. (2002). *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez.

Placco, V. (2004). Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: Almeida, L. R.; Placco, V. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores.* 2. ed. São Paulo: Loyola

Placco, V. (2002). Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: Ferreira, S. C. & Aguiar, M. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papyrus.

Pozo, J. I. (Org.) (1998). *A solução de Problemas: aprender para resolver, resolver para aprender.* Porto Alegre: Artmed.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres.* A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.

Preti, O. (Org.). (2005). *Educação a Distância: Ressignificando Práticas.* Brasília: Líber Livro.

Resende H. G. (1995) Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. *Revista Motus Corporis.* Rio de Janeiro: UGF, n. 2, v. 4, p. 4 – 15.

Romanowski, J. P. (2008). Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: Análise da Prática para Início de Conversa. *EccoS – Revista Científica.* São Paulo: v.10, n. 2, p. 283 - 306, jul./dez.

Romanowski, J., Wachowicz, L. (2003). Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. In: Anastasiou, L. et al. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.* Joinville, SC: Univille, p. 121-139.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

Romão, J. E. (2005). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.* São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Rosa, S. Gestão Estratégica e Currículo (2010): (Re) construindo a identidade do curso de pedagogia a partir das demandas sociais. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 1, dezembro 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acedido em Maio de 2010.

Resende, M. G. G. (2005). *As relações de poder no cotidiano escolar.* Campinas, SP: Papirus.

Sabbatini, R. M. E (2007). *Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle.* Disponível em www.ead.edumed.org.br , Acedido em Maio de 2010.

Sacristán, J. G. (1998). *Avaliação do ensino.* 4. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Sacristán, J. G. & Pérez Gómez, A. (2000). *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre, RS: Artmed.

Sant'Anna, I. (1998). *Por que avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Saviani, D. (1976). *Contribuição a uma definição do Curso de Pedagogia.* São Paulo: PUC.

Saviani, D. (1997). *Escola e democracia.* 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. et al. (2006). *O Legado da Educação do Século XIX.* Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.* Campinas, SP: Autores Associados.

Scheibe, L.; Aguiar, M. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238.

Soares, M. B. (1982). Avaliação Educacional e clientela escolar. In: Patto, M. H. S. (Org.). (1982). *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo: T.A. Queiroz Ed.

Saul, A. M. (1999). *Avaliação Emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.* 4. ed. São Paulo: Cortez.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

Tardif, M.. (2003). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif M. ; Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os Professores Face ao Saber: Esboço de uma Problemática do Saber Docente. *Teoria e Educação*. N.4. Porto Alegre: Pannônica.

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vasconcellos, C. (1992). *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v. 3.

Vasconcellos, C. (1998). *Avaliação: Superação da lógica classificatória e excludente*. 4. ed. São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, C. (2002). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, C. (2005) Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 14. ed. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v. 1. São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, C. (2006). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, M. (2000). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior e suas implicações éticas*. 2000. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.

Veiga, I. (Org.). (1997). *Projeto Político-Pedagógico na Escola: Uma Construção Possível*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus.

Veiga, I & Resende, L. (Orgs) (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.

Vieira, L. (2002). *A avaliação da aprendizagem em um curso de Pedagogia: limites, avanços e evidências da prática*. Goiânia, GO: GEV.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

APÊNDICES

APÊNDICES: PROTOCOLOS DE PESQUISA

PROTOCOLO A - Questionário a ser respondido pela Coordenadora do Curso de Pedagogia - Presencial

Prezada Coordenadora

O presente questionário tem em vista investigar dados referentes à avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, a fim de estabelecer relação entre a metodologia adotada pelos cursos ofertados na modalidade presencial e a distância e seu impacto no processo de formação do profissional da educação.

Assim, solicito a gentileza de sua colaboração no preenchimento deste protocolo de pesquisa, cujas informações servirão de apoio para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação da ULHT, com o título: **Aprender a ser Professor/Pedagogo. Um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem nos cursos de pedagogia nas modalidades presenciais e a distância.**

Esclareço que este questionário ficará sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Z. Milléo e, salvo autorização expressa, sob qualquer outra hipótese serão divulgados os nomes dos colaboradores.

Muito grata.

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Gênero: _____

Formação/ Graduação: _____

Pós-Graduação _____

Função: _____

Tempo de atuação no Ensino Superior: _____

Tempo de atuação na função: _____

Instituição em que atua: _____

Carga horária _____

B – INFORMAÇÕES REFERENTES AO CURSO:

1- O relacionamento professor-aluno, em sua opinião é:

a. () Excelente b. () Bom c. () Regular d. () Ruim

2- De um modo geral, os professores conduzem o conteúdo de modo:

a. () Muito Bom b.() Satisfatório c.() Regular d.() Insuficiente

3- Em relação à participação nas aulas, os alunos:

- a. () São assíduos e interessados em todas as aulas
- b. () São assíduos e interessados em algumas aulas
- c. () Não são assíduos e interessados em algumas aulas
- d. () Não são assíduos e interessados de modo geral

4- O conteúdo programático do curso:

- a. () Corresponde às expectativas dos alunos
 - b. () Não corresponde às expectativas dos alunos
 - c. () É esclarecedor e viabilizador da formação profissional
 - d. () A matriz curricular precisa ser modificada em alguns aspectos. Quais?
-
-

5- O Projeto Político Pedagógico – PPP:

- a. () É acessível a todos, aberto e discutido democraticamente.
- b. () A carga horária de cada disciplina prevista no PPP, está de acordo com as necessidades docentes e discentes.
- c. () As exigências referentes à titulação dos docentes estão previstas no PPP e condizem com a realidade.
- d. () O PPP contém propostas de articulação e de diálogo entre coordenadores, professores e alunos, sobre os fatos que ocorrem no cotidiano do curso.
- e. () Desconheço o PPP de meu curso.

6- A Metodologia de Ensino utilizada pelos professores:

- a. () Ainda está bastante vinculada à pedagogia tradicional.
- b. () É diversificada, desafiadora, com a utilização de estratégias atraentes e de novas tecnologias.
- c. () É pouco diversificada e repetitiva.
- d. () É adequada aos interesses dos alunos, promovendo a aprendizagem.
- e. () Não é adequada às necessidades e aos interesses dos alunos.

7- A Avaliação

- a. () É realizada continuamente com recursos adequados, possibilitando o diagnóstico da aprendizagem.
- b. () É realizada de acordo com modelos tradicionais, tendo objetivos classificatórios.
- c. () Os instrumentos de avaliação não são satisfatórios.
- d. () A avaliação é diagnóstica, formativa e viabilizadora da aprendizagem crítica e transformadora.

8- O Estágio Supervisionado:

- a. () Permite contextualização com a realidade, fornecendo um *feedback* aos alunos e à

Instituição.

- b. () Carece de maior atenção e acompanhamento por parte da IES.
- c. () As horas de Estágio Supervisionado são suficientes para uma adequada interação entre teoria e prática.
- d. () Não apresenta carga horária suficiente, e é pouco adequado à realidade.

C – PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

1 Há supervisão ou acompanhamento na elaboração e correção das avaliações dos alunos?

- a. () Sim
 - b. () Não
- De que modo?

2 Os critérios de avaliação são elaborados pelo colegiado do Curso?

- a. () Sim
- b. () Não

3 Quais são as estratégias de avaliação utilizadas?

- a. () Prova
- b. () Trabalho em grupo
- c. () Seminário
- d. () Fórum
- e. () Auto-avaliação
- f. () Portfólio
- g. () Outros: _____

4 Quais as possíveis dificuldades na aplicação da avaliação?

- a. () Tempo das aulas (carga horária não adequada às necessidades da disciplina)
- b. () Número elevado de acadêmicos na classe
- c. () Tempo curto determinado para o desenvolvimento das atividades avaliativas
- d. () Critérios de avaliação complexos ou pouco claros exigidos pela instituição
- e. () Falta de empenho dos acadêmicos
- f. () Falta de suporte teórico do docente
- g. () Falta de apoio pedagógico ao docente
- h. () Outro: _____

5 Como é realizada a recuperação do acadêmico?

- a. () Paralelo ao período letivo
- b. () Horários especiais
- c. () Não é realizada

6 Quais são os fatores impeditivos da adoção de formas inovadoras de avaliar?

- a. () Falta de suporte teórico
- b. () Falta de apoio pedagógico
- c. () As formas de avaliação adotadas são adequadas
- d. () Exigência institucional de seguir um padrão avaliativo
- e. () Outro: _____

D – POSICIONAMENTOS DO COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA – MODALIDADE PRESENCIAL

Quais as suas atribuições em relação ao curso de Pedagogia, no que diz respeito:

1 Ao Projeto Político Pedagógico – PPP:

- a) (); Participo ativamente de sua elaboração, atualização e realimentação.
- b) (); Quando ingressei na IES, o PPP já estava pronto e aprovado pelo MEC.
- c) (); Embora não tenha atuado em sua elaboração, estou sempre atenta aos aspectos que merecem reavaliação, na perspectiva de torná-lo mais adequado à formação do pedagogo.
- d) (); Incentivo os professores a tê-lo como elemento fundante de sua prática.

2 À atuação dos docentes do curso:

- a.() Preocupo-me em acompanhar o desenvolvimento do processo educativo, ouvindo seus posicionamentos e sugestões, orientando-os e cobrando resultados.
- b.() Acompanho a metodologia de ensino adotada, reunindo-me com os professores/tutores e buscando contribuir para a melhoria de sua prática.
- c. () Reunimo-nos periodicamente, a fim de discutirmos os problemas e dificuldades encontrados e encontrar alternativas para sua solução.
- d.() Procuro incentivá-los a conhecer seus estudantes, trabalhar com eles na superação das dificuldades encontradas.
- e.() Estou sempre presente durante as aulas e nos momentos de preparação das atividades pedagógicas, inclusive da avaliação, na tentativa de ajudá-los a superar as dificuldades encontradas.

3 À formação continuada dos professores:

- a.() Incentivo a formação continuada dos professores/tutores, a pesquisa e o trabalho através de projetos educacionais alternativos.
- b.() É parte de minhas atribuições zelar para que os professores se mantenham atualizados e, principalmente, envolvidos em projetos de pesquisa e produção científica.
- c.() Embora esteja sempre atenta à necessidade de estudos complementares para a melhoria da qualidade da atuação do professor/tutor, não tenho me envolvido suficientemente nesse aspecto.

4 Ao planejamento das aulas pelos professores:

- a.() Os professores devem apresentar, periodicamente, à Coordenação do Curso, seus planos de aula, para fins de análise e encaminhamentos.

b.() Os professores/tutores se reúnem periodicamente com a Coordenação do Curso para a avaliação de seus planejamentos.

c.() À Coordenação compete o acompanhamento, a orientação e a supervisão dos planejamentos e das aulas.

5 À avaliação da aprendizagem:

a) () Participo ativamente da supervisão do processo avaliativo, seja nas discussões com os respectivos docentes ou na verificação do rendimento dos acadêmicos.

b) () Considero que essa é uma ação de exclusiva responsabilidade do docente, por isso evito emitir opiniões.

c) () Os docentes resistem a compartilharem as atividades com os coordenadores, mesmo assim, coloco-me sempre à disposição para auxiliá-los naquilo que estiver ao meu alcance.

d) () Acompanho todo o processo educativo, inclusive a avaliação.

6 Às formas de avaliação da aprendizagem:

a) () A avaliação da aprendizagem é feita por disciplina, através da participação do acadêmico em avaliações virtuais, fóruns, portfólio (produção de textos) e provas presenciais.

b) () A avaliação é feita bimestralmente e cada docente decide como verificar a aprendizagem de seus alunos.

c) () A Instituição tem normas fixas para aferir o resultado da aprendizagem, cabendo ao docente aplicá-las.

7 À produção de material de apoio pedagógico:

a.() Como coordenador(a), tenho a responsabilidade de supervisionar a elaboração/produção do material didático-pedagógico, bem como os recursos a serem utilizados, além das questões de avaliação via web e presencial.

b.() Oriento os docentes/tutores na elaboração do material de apoio pedagógico, sugerindo alternativas para sua eficácia.

c.() O material didático-pedagógico, bem como os respectivos recursos são planejados e elaborados por equipes multidisciplinares.

d.() Os materiais utilizados pelos professores especialistas/tutores são compostos por slides, textos, exercícios, filmetes, clips, além da(s) obra(s) adotada(s) para cada disciplina.

8. Qual a sua concepção sobre a avaliação da aprendizagem?

9. A forma como é feita a avaliação da aprendizagem, no Curso de Pedagogia, prepara o futuro professor para sua prática pedagógica?

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

10. Em sua opinião, as experiências de avaliação da aprendizagem vivenciadas pelo acadêmico no Curso de Pedagogia influenciam a construção de sua prática avaliativa?

11. O que seria necessário para tornar a formação do professor/pedagogo mais eficaz?

PROTOCOLO B – Questionário a ser respondido pela Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD

Prezada Coordenadora

O presente questionário tem em vista investigar dados referentes à avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, a fim de estabelecer relação entre a metodologia adotada pelos cursos ofertados na modalidade presencial e a distância e seu impacto no processo de formação do profissional da educação.

Assim, solicito a gentileza de sua colaboração no preenchimento deste protocolo de pesquisa, cujas informações servirão de apoio para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação da ULHT, com o título: **Aprender a ser Professor/Pedagogo. Um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem nos cursos de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.**

Esclareço que este questionário ficará sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Z. Milléo e, salvo autorização expressa, sob qualquer outra hipótese serão divulgados os nomes dos colaboradores.

Muito grata.

Curitiba, julho de 2010.

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) COORDENADOR (A):

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Gênero: _____

Formação/ Graduação: _____

Pós-Graduação _____

Função: _____ Carga Horária: _____

Tempo de atuação no Ensino Superior: _____

Tempo de atuação na função: _____

B – INFORMAÇÕES REFERENTES AO CURSO

1 - A participação dos alunos nas aulas:

- a. () São sempre interativos.
- b. () Nem sempre são participativos.
- c. () São sempre participativos e interativos.
- d. () Nem sempre são interativos e participativos.

2- O conteúdo programático do Curso de Pedagogia em sua IES:

- a. () Corresponde às expectativas dos alunos

- b. () Não corresponde às expectativas dos alunos
- c. () É esclarecedor e viabilizador da formação profissional
- d. () A matriz curricular precisa ser modificada em alguns aspectos.

3- A metodologia utilizada pelos professores nas teleaulas:

- a. () Está de acordo com o método tradicional.
- b. () É diversificada, utiliza recursos tecnológicos e corresponde às expectativas.
- c. () É adequada aos interesses dos alunos, contribuindo efetivamente para a aprendizagem.
- d. () Não é adequada às necessidades e interesses dos alunos.

4- A avaliação da Aprendizagem em seu Curso:

- a. () É realizada continuamente, com recursos adequados, possibilitando o diagnóstico da aprendizagem.
- b. () Os recursos de avaliação não são satisfatórios.
- d. () A avaliação é diagnóstica, formativa e viabilizadora de uma aprendizagem crítica e transformadora.

5- O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia:

- a. () Permite contextualização com a realidade, fornecendo um *feedback* aos alunos e à Instituição.
- b. () As horas de Estágio Supervisionado são suficientes para uma adequada interação entre teoria e prática.
- c. () O Estágio Supervisionado não apresenta horas suficientes, nem adequação à realidade.

C – POSICIONAMENTOS DO COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Quais as suas atribuições em relação ao Curso de Pedagogia, no que diz respeito:

1. Ao Projeto Político-Pedagógico –PPP do Curso:

- a. () Participo ativamente de sua elaboração, atualização e realimentação.
- b. () Quando ingressei na IES, o PPP já estava pronto e aprovado pelo MEC.
- c. () Embora não tenha atuado em sua elaboração, estou sempre atenta aos aspectos que merecem reavaliação, na perspectiva de torná-lo mais adequado à formação do pedagogo.

2. À atuação dos docentes/tutores do Curso:

- a.() Preocupo-me em acompanhar o desenvolvimento do processo educativo, ouvindo seus posicionamentos e sugestões, orientando-os e cobrando resultados.
- b.() Acompanho a metodologia de ensino adotada, reunindo-me com os professores/tutores e buscando contribuir para a melhoria de sua prática.
- c.() Reunimo-nos periodicamente, a fim de discutirmos os problemas e dificuldades encontrados e buscar alternativas para sua solução.

d.() Procuro incentivá-los a conhecer seus estudantes, trabalhar com eles na superação das dificuldades encontradas.

e.() Estou sempre presente durante as aulas e nos momentos de preparação das atividades pedagógicas, inclusive da avaliação, na tentativa de ajudá-los a superar as dificuldades encontradas.

3 À formação continuada dos professores/tutores:

a.() Incentivo a formação continuada dos professores/tutores, a pesquisa e o trabalho através de projetos educacionais alternativos.

b.() É parte de minhas atribuições zelar para que os professores se mantenham atualizados e, principalmente, envolvidos em projetos de pesquisa e de produção científica.

c. () Embora esteja sempre atenta à necessidade de estudos complementares para a melhoria da qualidade da atuação do professor/tutor, não tenho me envolvido suficientemente nesse aspecto.

d.() Considero fundamental a participação do professor/tutor em projetos de formação continuada.

4 Ao planejamento das aulas pelos professores:

5

a.() Os professores devem apresentar periodicamente, à Coordenação do Curso, seus planos de aula, para fins de análise e encaminhamentos.

b. () Os professores se reúnem periodicamente com a Coordenação do Curso para a avaliação de seus planejamentos.

c. () À Coordenação compete o acompanhamento, a orientação e a supervisão dos planejamentos e das aulas.

6 À avaliação da aprendizagem:

a.() Participo ativamente da supervisão do processo avaliativo, seja nas discussões com os respectivos docentes ou na verificação do rendimento dos acadêmicos.

b.() Considero que essa é uma ação de exclusiva responsabilidade do docente, por isso evito emitir opiniões.

c. () Os docentes resistem a compartilhar as atividades com os coordenadores, mesmo assim, coloco-me sempre à disposição para auxiliá-los naquilo que estiver ao meu alcance.

d.() Acompanho todo o processo educativo, inclusive a avaliação.

7 Às formas de avaliação da aprendizagem:

a.() A avaliação da aprendizagem é feita por disciplina, através da participação do acadêmico em avaliações virtuais, fóruns, portfólio (produção de textos) e provas presenciais.

b.() A avaliação é feita bimestralmente e cada docente/tutor decide como verificar a aprendizagem de seus alunos.

c. () A Instituição tem normas fixas para aferir o resultado da aprendizagem, cabendo ao docente/tutor aplicá-las.

8 À produção de material de apoio pedagógico:

- a. () Como coordenador(a), cabe-me a responsabilidade por supervisionar a elaboração/produção do material didático-pedagógico, bem como os recursos a serem utilizados.
- b. () Oriento os docentes/tutores na elaboração do material de apoio pedagógico, sugerindo alternativas para sua eficácia.
- c. () O material didático-pedagógico, bem como os respectivos recursos são planejados e elaborados por equipes multidisciplinares.
- d. () Os materiais utilizados pelos professores especialistas/tutores são compostos por slides, textos, exercícios, filmetes, clips, além da(s) obra(s) adotada(s) para cada disciplina.

8. Em sua opinião, no Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade EaD:

- a. () O aluno aprende mais, porque tem que se disciplinar e administrar seu tempo.
- b. () Faz falta a participação mais efetiva com colegas de outras turmas e mesmo a presença de professores diariamente.
- c. () É possível a interatividade entre os professores especialistas e os tutores durante as teleaulas e as aulas atividade, além do chat, dos fóruns e de e-mails.
- d. () Todas as práticas como: estágios, visitas às escolas, trabalhos em parceria com outras instituições, atividades complementares, são realizadas de forma a preparar o pedagogo para o exercício pleno de sua profissão.
- e. () A exigência, desde o 1º semestre letivo, de pesquisa científica e da produção de textos de acordo com as normas técnicas, preparam o profissional inclusive, para a continuidade de estudos.
- f. () O sucesso de qualquer curso depende do interesse e da boa vontade do aluno, tanto na modalidade presencial, como na EaD.

9. Qual(is) sua concepção(ções) sobre a avaliação da aprendizagem?

10. A forma como é feita a avaliação da aprendizagem, no Curso de Pedagogia, prepara o futuro professor para sua prática pedagógica?

11. Em sua opinião, as experiências de avaliação da aprendizagem vivenciadas pelo acadêmico no Curso de Pedagogia, influenciam a construção de sua prática avaliativa?

Miléo, V. Z. *Aprender a ser professor/pedagogo: um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.*

12. O Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, prepara o futuro professor/pedagogo para o exercício de sua função?

13. O que seria necessário para tornar a formação do professor/pedagogo mais eficaz?

PROTOCOLO C – Questionário a ser respondido pelos Professores do Curso de Pedagogia Presencial

Prezado(a) Professor(a)

O presente questionário tem em vista investigar dados referentes à avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, a fim de estabelecer relação entre a metodologia adotada pelos cursos ofertados na modalidade presencial e a distância e seu impacto no processo de formação do profissional da educação.

Assim, solicito a gentileza de sua colaboração no preenchimento deste protocolo de pesquisa, cujas informações servirão de apoio para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação da ULHT, com o título: **Aprender a ser Professor/Pedagogo. Um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem nos cursos de pedagogia nas modalidades presenciais e a distância.**

Esclareço que este questionário ficará sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Z. Milléo e, salvo autorização expressa, sob qualquer outra hipótese serão divulgados os nomes dos colaboradores.

Muito grata.

Curitiba, julho de 2010.

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR (A):

Nome (opcional): _____
Idade: _____ Gênero: _____
Formação/ Graduação: _____
Pós-Graduação: _____
Disciplina que leciona: _____ Carga Horária: _____
Tempo de atuação no Ensino Superior: _____

B – INFORMAÇÕES REFERENTES AO CURSO

1 - A participação dos alunos nas aulas:

- a. () São sempre interativos.
- b. () Nem sempre são participativos.
- c. () São sempre participativos e interativos.
- d. () Nem sempre são interativos e participativos.

2- O conteúdo programático do Curso de Pedagogia em sua IES:

- a. () Corresponde às expectativas dos alunos
- b. () Não corresponde às expectativas dos alunos
- c. () É esclarecedor e viabilizador da formação profissional
- d. () A matriz curricular precisa ser modificada em alguns aspectos.

3- A metodologia utilizada pelos professores nas teleaulas:

- a. () Está de acordo com o método tradicional.
- b. () É diversificada, utiliza recursos tecnológicos e corresponde às expectativas.
- c. () É adequada aos interesses dos alunos, contribuindo efetivamente para a aprendizagem.
- d. () Não é adequada às necessidades e interesses dos alunos.

4- A avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia:

- a. () É realizada continuamente, com recursos adequados, possibilitando o diagnóstico da aprendizagem.
- b. () Os recursos de avaliação não são satisfatórios.
- d. () A avaliação é diagnóstica, formativa e viabilizadora de uma aprendizagem crítica e transformadora.

5- O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia:

- a. () Permite contextualização com a realidade, fornecendo um *feedback* aos alunos e à Instituição.
- b. () As horas de Estágio Supervisionado são suficientes para uma adequada interação entre teoria e prática.
- c. () O Estágio Supervisionado não apresenta horas suficientes, nem adequação à realidade.

C – POSICIONAMENTOS DO(A) PROFESSOR(A) DO CURSO DE PEDAGOGIA – MODALIDADE PRESENCIAL

Quais os seus posicionamentos em relação ao Curso de Pedagogia, no que diz respeito:

1. Ao Projeto Político Pedagógico – PPP- do Curso:

- a. () Participo ativamente de sua elaboração, atualização e realimentação.
- b. () Quando ingressei na IES, o PPP já estava pronto e aprovado pelo MEC.
- c. () Embora não tenha atuado em sua elaboração, estou sempre atento(a) aos aspectos que merecem reavaliação, na perspectiva de torná-lo mais adequado à formação do pedagogo.

2. À sua atuação como docente do curso:

- a. () Preocupo-me em acompanhar o desenvolvimento do acadêmico, ouvindo seus posicionamentos e sugestões, orientando-o e cobrando resultados.
- b. () Procuo estar atento(a) à preparação das aulas, das atividades web e da indicação de leituras complementares, a fim de acompanhar a evolução dos estudantes e assim prepará-los para o exercício de sua profissão.

3. À sua formação continuada:

- a. () Participo de todas as programações da IES nesse sentido, além de me reunir frequentemente com meus colegas em grupos de estudos.
- b. () Envolver-me em projetos de iniciação à pesquisa científica, coordenando ações e monitorias de grupos de acadêmicos.

4. Ao seu planejamento de aulas:

a.() Reúno-me periodicamente com a Coordenação do Curso, a fim de definir os conteúdos a serem trabalhados e as metodologias e estratégias mais adequadas à aprendizagem dos estudantes.

b.() Apresento, periodicamente meu planejamento de aulas à Coordenadora do Curso, para fins de análise e orientação.

5. À avaliação da aprendizagem:

a.() Participo ativamente do processo avaliativo, seja na elaboração das questões das provas virtuais e presenciais, da proposição da produção de textos ou da verificação do rendimento dos acadêmicos e da recuperação de estudos.

6. Às formas de avaliação da aprendizagem:

a.() A avaliação da aprendizagem é feita por disciplina, através da participação do acadêmico em provas presenciais, com e sem consulta, produção de textos, participação em seminários, entre outras.

b.() A avaliação é feita por disciplina e cada docente decide como verificar a aprendizagem de seus alunos, apresentando sua proposta à Coordenação do Curso.

c.() A Instituição tem normas fixas para aferir o resultado da aprendizagem, cabendo ao docente aplicá-las.

7. À produção de material de apoio pedagógico:

a. () O material didático-pedagógico, bem como os respectivos recursos são planejados e elaborados por equipes multidisciplinares, das quais faço parte.

b. () Os materiais didáticos são compostos por *slides*, textos, exercícios, filmetes, *clips*, além da(s) obra(s) adotada(s) para cada disciplina.

8. Qual a sua concepção sobre a avaliação da aprendizagem?

9. A forma como é feita a avaliação da aprendizagem, no Curso de Pedagogia, prepara o futuro professor para sua prática pedagógica?

10. Em sua opinião, as experiências de avaliação da aprendizagem vivenciadas pelo acadêmico no Curso de Pedagogia, influenciam a construção de sua prática avaliativa?

11. O que seria necessário para tornar a formação do professor/pedagogo mais eficaz?

PROTOCOLO D – Questionário a ser respondido pelos Professores do Curso de Pedagogia EaD

Prezado(a) Professor(a)

O presente questionário tem em vista investigar dados referentes à avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia, a fim de estabelecer relação entre a metodologia adotada pelos cursos ofertados na modalidade presencial e a distância e seu impacto no processo de formação do profissional da educação.

Assim, solicito a gentileza de sua colaboração no preenchimento deste protocolo de pesquisa, cujas informações servirão de apoio para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação da ULHT, com o título: **Aprender a ser Professor/Pedagogo. Um estudo sobre os modos de avaliação da aprendizagem nos cursos de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.**

Esclareço que este questionário ficará sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Z. Milléo e, salvo autorização expressa, sob qualquer outra hipótese serão divulgados os nomes dos colaboradores.

Muito grata.

Curitiba, julho de 2010.

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR (A):

Nome (opcional): _____
Idade: _____ Gênero: _____
Formação/ Graduação: _____
Pós-Graduação: _____
Disciplina que leciona: _____ Carga Horária: _____
Tempo de atuação no Ensino Superior: _____

B – INFORMAÇÕES REFERENTES AO CURSO

1 - A participação dos alunos nas aulas:

- a. () São sempre interativos.
- b. () Nem sempre são participativos.
- c. () São sempre participativos e interativos.
- d. () Nem sempre são interativos e participativos.

2- O conteúdo programático do Curso de Pedagogia em sua IES:

- a. () Corresponde às expectativas dos alunos
- b. () Não corresponde às expectativas dos alunos
- c. () É esclarecedor e viabilizador da formação profissional
- d. () A matriz curricular precisa ser modificada em alguns aspectos.

3- A metodologia utilizada pelos professores nas teleaulas:

- a. () Está de acordo com o método tradicional.

- b. () É diversificada, utiliza recursos tecnológicos e corresponde às expectativas.
- c. () É adequada aos interesses dos alunos, contribuindo efetivamente para a aprendizagem.
- d. () Não é adequada às necessidades e interesses dos alunos.

4- A avaliação da Aprendizagem no Curso de Pedagogia:

- a. () É realizada continuamente, com recursos adequados, possibilitando o diagnóstico da aprendizagem.
- b. () Os recursos de avaliação não são satisfatórios.
- d. () A avaliação é diagnóstica, formativa e viabilizadora de uma aprendizagem crítica e transformadora.

5- O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia:

- a. () Permite contextualização com a realidade, fornecendo um *feedback* aos alunos e à Instituição.
- b. () As horas de Estágio Supervisionado são suficientes para uma adequada interação entre teoria e prática.
- c. () O Estágio Supervisionado não apresenta horas suficientes, nem adequação à realidade.

C – POSICIONAMENTOS DO(A) PROFESSOR(A) DO CURSO DE PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA:

Quais os seus posicionamentos em relação ao curso de Pedagogia, no que diz respeito:

1. Ao Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso:

- a.() Participo ativamente de sua elaboração, atualização e realimentação.
- b. () Quando ingressei na IES, o PPP já estava pronto e aprovado pelo MEC.
- c. () Embora não tenha atuado em sua elaboração, estou sempre atenta aos aspectos que merecem reavaliação, na perspectiva de torná-lo mais adequado à formação do pedagogo.

2. À sua atuação como docente do curso:

- a.() Preocupo-me em acompanhar o desenvolvimento do acadêmico, ouvindo seus posicionamentos e sugestões, orientando-o e cobrando resultados.
- b.() Procuo estar atento(a) à preparação das aulas, das atividades web e da indicação de leituras complementares, a fim de acompanhar a evolução dos estudantes e assim prepará-los para o exercício de sua profissão.

3. À sua formação continuada:

- a.() Participo de todas as programações da IES nesse sentido, além de me reunir frequentemente com meus colegas em grupos de estudos.
- b.() Envolver-me em projetos de iniciação à pesquisa científica, coordenando ações e monitorias de grupos de acadêmicos.

4. Ao seu planejamento de aulas:

- a.() Reúno-me periodicamente com a Coordenação do Curso, a fim de definir os conteúdos a

serem trabalhados e as metodologias e estratégias mais adequadas à aprendizagem dos estudantes.

b.() Apresento, periodicamente meu planejamento de aulas à Coordenadora do Curso, para fins de análise e orientação.

5. À avaliação da aprendizagem:

a.() Participo ativamente do processo avaliativo, seja na elaboração das questões das provas virtuais e presenciais, da proposição da produção de textos ou da verificação do rendimento dos acadêmicos.

b.() A avaliação da aprendizagem é decidida conjuntamente entre o professor da disciplina e a coordenação do curso.

6. Às formas de avaliação da aprendizagem:

a.() A avaliação da aprendizagem é feita por disciplina, através da participação do acadêmico em avaliações virtuais, fóruns, portfólio (produção de textos) e provas presenciais, seminários, etc.

b.() A avaliação é feita por disciplina e cada docente decide como verificar a aprendizagem de seus alunos.

c. () A Instituição tem normas fixas para aferir o resultado da aprendizagem, cabendo ao docente/tutor aplicá-las.

7. À produção de material de apoio pedagógico:

a. () O material didático-pedagógico, bem como os respectivos recursos são planejados e elaborados por equipes multidisciplinares.

b. () Os materiais didáticos são compostos por slides, textos, exercícios, filmetes, clips, além da(s) obra(s) adotada(s) para cada disciplina.

8. Em sua opinião, no Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade EaD:

a. () O aluno aprende mais, porque tem que se disciplinar e administrar seu tempo.

b. () Faz falta a participação mais efetiva com colegas de outras turmas e mesmo a presença de professores diariamente.

c. () É possível a interatividade entre os professores especialistas e os tutores durante as teleaulas e as aulas atividade, além do chat, dos fóruns e de e-mails.

d. () Todas as práticas como: estágios, visitas às escolas, trabalhos em parceria com outras instituições, atividades complementares, são realizadas de forma a preparar o pedagogo para o exercício pleno de sua profissão.

e. () A exigência, desde o 1º semestre letivo, de pesquisa científica e da produção de textos de acordo com as normas técnicas, preparam o profissional inclusive, para a continuidade de estudos.

f. () O sucesso de qualquer curso depende do interesse e da boa vontade do aluno, tanto na modalidade presencial, como na EaD.

9. Qual a sua concepção sobre a avaliação da aprendizagem?

10. A forma como é feita a avaliação da aprendizagem, no Curso de Pedagogia, prepara o futuro professor para sua prática pedagógica?

11. Em sua opinião, as experiências de avaliação da aprendizagem vivenciadas pelo acadêmico no Curso de Pedagogia, influenciam a construção de sua prática avaliativa?

12. O Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, prepara o futuro professor/pedagogo para o exercício de sua função?

13. O que seria necessário para tornar a formação do professor/pedagogo mais eficaz?
