

A AVALIAÇÃO NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: PROCESSOS E SIGNIFICAÇÕES

03 de Fevereiro de 2007

Maria Conceição Coppete

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
cucamaria@globocom.com

Categoria (F)

Setor Educacional (3)

Natureza do Trabalho (A)

Classe (1)

Resumo:

Trata-se de estudo com propósito de investigar o significado de ser avaliado atribuído pelos discentes num curso de Pedagogia na modalidade a distância, e de identificar o paradigma avaliativo subjacente ao significado de avaliação manifestado pelos sujeitos envolvidos. A metodologia adotada é qualitativa, realizada em dois momentos: pesquisa documental e aplicação de questionários nos formatos on-line e impresso. O tratamento dos dados foi feito por meio de construção de categorias de análise com base nos discursos utilizando o método exploratório dedutivo. Os sujeitos da pesquisa foram sessenta alunos. Como resultados, encontrou-se cinco categorias que expressam o significado de ser avaliado, a saber: paradigma tradicional; novo paradigma; modelo imposto; rito de passagem e percepção da competência para o ensino. A discussão dos dados está apoiada na revisão da literatura, e corrobora com a discussão atual que os autores apresentam sobre a temática. Considerando a relevância atribuída ao assunto avaliação no processo de ensino-aprendizagem, muitos estudos vêm sendo realizados, com o objetivo de contribuir com a discussão teórica e com a prática docente; visto que, embora constitua uma preocupação antiga, se faz necessária na conjuntura atual, fundamentalmente porque amplia a discussão sobre o processo de avaliação para além da modalidade presencial.

Palavras-chave: avaliação; educação a distância; formação docente; paradigmas avaliativos.

1 Introduzindo o Contexto e situando o estudo

A produção científica tem avançado consideravelmente no campo da produção e da sistematização do conhecimento escolar, bem como as práticas adotadas para sua efetivação, mesmo assim, boa parte dos/as professores/as ainda estrutura sua prática pedagógica amparada em paradigmas pouco condizentes com as demandas atuais. Tal postura se dá a ver em vários campos e modalidades do ensino, muito especialmente nos componentes curriculares.

Este estudo¹ deteve-se na investigação de um desses componentes, a saber, a avaliação. Neste sentido buscou-se saber o significado de ser avaliado que os discentes atribuem no curso de Pedagogia na modalidade a distância de uma instituição de ensino.

Para entender melhor o contexto do estudo é preciso situar o surgimento deste curso. Criado para atender professores atuantes no ensino fundamental das redes públicas de ensino estadual e municipal, sem a devida habilitação; surgiu da demanda criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que atribui a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União, a tarefa de realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância (Art. 87, parágrafo 3º, inciso III).

O Centro de Educação a Distância – CEAD - foi criado e opera em um sistema de parcerias com instituições públicas e privadas, oferecendo cursos a distância e atendendo solicitações, mediante celebração de contratos ou convênios.

Nesse sistema de parceria, a instituição de ensino assinou, em agosto de 2001, convênio com cerca de 84 Prefeituras de Santa Catarina para a implantação do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, na modalidade de educação a distância, com a finalidade de capacitar, na época, 3.800 professores, sem graduação, atuantes em escolas da rede estadual e municipal, no Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª séries. Hoje, gradua alunos em Educação Infantil e Séries Iniciais.

As turmas são organizadas por núcleos regionais e cada turma possui uma tutoria que é exercida por educadores com formações acadêmicas diversas, tendo a função de mediação do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos das disciplinas do currículo, por meio dos recursos produzidos na universidade. São cadernos pedagógicos escritos pelos professores das disciplinas, vídeos institucionais, textos disponibilizados como leitura complementar e utilização de tecnologias digitais. Os professores tutores são capacitados pelos professores das disciplinas previamente para exercerem a tutoria e desenvolverem com os alunos, a aprendizagem dos conteúdos.

Além do sistema tutorial presencial, os alunos têm um encontro com o professor da disciplina em desenvolvimento. Este encontro pode, em algumas situações, apresentar formato on-line por meio de chat ou teleconferência ou tele-audio-video-conferência (TAVIC). Dispõem também de e-mail da disciplina, do professor da disciplina, do acesso à página do CEAD e do telefone para contato com os professores.

Os alunos são submetidos a várias avaliações na medida em que concluem as disciplinas. Uma dessas avaliações se caracteriza por uma prova

que se estrutura por questões objetivas e dissertativas, sendo que a questão dissertativa representa necessariamente 50% da prova.

Estas provas são enviadas ao setor de correção de provas, os professores lotados neste setor têm o objetivo de avaliar o desempenho do aluno na questão dissertativa e atribuir-lhe uma nota. Em seguida, as notas são registradas no processamento ótico, assim como as questões objetivas.

O desejo de investigar o processo de avaliação surgiu entre estes professores corretores de provas. Este setor cumpre a função de a partir de critérios acordados com os professores das disciplinas e de gabaritos elaborados por estes últimos, avaliar as provas aplicadas ao término de cada disciplina. O processo é descolado da relação corretor e avaliado e neste sentido, muito solitário.

Esta prática suscitou a pesquisa sobre o processo avaliativo do ensino-aprendizagem, haja vista o papel da avaliação, o qual decorre especialmente das metas educativas que são estabelecidas para a proposta na qual se aplica. Estas metas, por sua vez, são elaboradas a partir de determinados pressupostos teóricos que norteiam a existência do curso. O curso, nesta modalidade de ensino, adotou como pressuposto teórico a abordagem sócio-histórica de proposição de Vigotsky [1] que defende que a aprendizagem é processual e se efetiva por meio da interação social. Nesta perspectiva, avaliar não pode ser apenas medir, julgar ou comparar. Implica um processo amplo, realizado a partir da intervenção intencional de diferentes mediadores. Neste sentido, os Cadernos Pedagógicos, vídeos, textos complementares, os encontros com tutores e com os professores das respectivas disciplinas, os trabalhos e as provas são instrumentos que buscam viabilizar a aprendizagem de novos conhecimentos tendo o educador a preocupação compartilhada com Berbel [2] ao dizer que “[...] o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia a desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados.” Assim sendo é tarefa árdua, prolongada e demanda um intenso trabalho de pesquisa fundamentada para desvelar a face oculta deste processo.

Quanto à relevância científica, a pesquisa acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem poderá contribuir para a modalidade investigada e também extrapolar para outros tempos e espaços escolares desvelando olhares deste elemento do currículo.

A avaliação como tema e exercício das pessoas em processo de formação, sejam formadores e formandos, deve ser tratada com a relevância que lhe é inerente. Para este exercício é necessário investigar o significado para os envolvidos, de avaliar e de ser avaliado.

2 O Caminho Percorrido e o método adotado

A metodologia adotada na pesquisa foi do tipo qualitativa que tomada de Minayo [3], considera a ruptura com os princípios da tese idealista-positivista, passa a incorporar o significado e a intencionalidade subjacente aos atos, relações, estruturas sociais, seja no seu advento quanto na sua transformação, tomadas como construções humanas significativas. Modelo que põe por terra a neutralidade e a objetividade, onde fato e valor são inseparáveis, pesquisado e pesquisador são ambos sujeitos que interagem no

processo. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e aplicação de questionários nos formatos on-line e impresso, no período de 2004 e 2005.

É importante destacar que a pesquisa documental, de acordo com Godoy [4], apresenta importante fonte de dados, merecendo atenção especial. O exame dos documentos pode trazer interpretações complementares. O questionário impresso e on-line foi validado para ser aplicado; versou sobre o significado de avaliar e de ser avaliado, como parte de uma pesquisa mais ampla que investigou o significado da avaliação entre alunos e professores, do referido curso. O recorte para este trabalho tomou as respostas de 60 alunos, oriundos do Estado de Santa Catarina. O tratamento dos dados foi realizado por meio de construção de categorias de análise com base na interpretação dos discursos utilizando o método exploratório dedutivo. O processo foi realizado em três tempos, quais sejam: o primeiro deu-se mediante a formação de conjunto de repostas com sentidos semelhantes; no segundo foram extraídos os sentidos das repostas; e no terceiro foram criadas categorias por aproximação destes sentidos. Os sujeitos receberam nomes fictícios.

3 Olhar entre olhares: Análise dos dados e resultados

O estudo possibilitou a organização e tratamento dos dados a partir de cinco grandes categorias, quais sejam: paradigma tradicional; novo paradigma; modelo imposto; rito de passagem e percepção da competência para o ensino.

Para compreender as categorias do estudo é necessário situar o contexto da avaliação da aprendizagem destes alunos.

Os alunos são matriculados em apenas uma disciplina por vez e são submetidos a várias avaliações, dentre elas: trabalho final da disciplina, nota do Tutor Presencial com base nos critérios de: participação ativa aos encontros; utilização do material auto-instrucional; aquisição de habilidades; auto-avaliação, estes itens detalhados são encontrados no Manual do Tutor e do Aluno do Curso.

Além do trabalho e da nota do tutor, ambos com peso três, o aluno é submetido a uma prova que se estrutura por questões objetivas e dissertativas, sendo que a questão dissertativa representa necessariamente 50% da prova e a nota global da prova tem peso quatro. A somatória das notas é dividida por dez e se obtém a média na disciplina. O regimento do curso preconiza ainda que a nota mínima da prova é cinco e a média geral é seis para a aprovação na disciplina.

Vieira [5] ao fazer um resgate histórico sobre o conceito de avaliação verifica que esta vem sendo compreendida, como um processo de indagação, de comparação, de obtenção de informações, que possibilitam a produção de juízos acerca daquilo que está sendo avaliado, e que fornece elementos para tomada de decisões. Segunda a autora, percebe-se uma tendência de que a avaliação seja entendida como um elemento associado em primeira instância, à verificação dos resultados e produtos e que caminha para a valorização das tomadas de decisões a partir desses resultados.

Quando a escola prioriza apenas os aspectos de verificação, ela não completa o ciclo didático com a tomada de decisões sobre os aspectos detectados e não se evidencia, portanto, o aspecto de diagnóstico, cumprindo

apenas um requisito institucional e burocrático de classificar, aprovar e reprovar.

Nesta perspectiva, foram encontrados sujeitos pesquisados que sugerem, por meio de suas referências, a partir da resposta dada à pergunta de pesquisa, que o processo por eles vivido é denotado nesta categoria.

3.1 Paradigma Tradicional

Hoffman [6], considera que a compreensão da avaliação varia entre uma concepção meramente técnica e classificatória a uma compreensão mais ampla, na qual, a avaliação deve ser realizada durante todo o processo educativo, e de forma inter-relacionada com todos os outros aspectos do processo pedagógico. De acordo com a autora, sob o ponto de vista teórico, a reflexão sobre o significado da prática de correção de tarefas e de provas pelos professores, pode ser descrita em duas tendências: a avaliação classificatória e a avaliação mediadora, sendo que a avaliação classificatória compreende “corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino (prática avaliativa tradicional).” [7]

Ainda de acordo com a mesma autora, tradicionalmente os sistemas de ensino vêm evidenciando os princípios competitivos e classificatórios, com base no certo/errado. Verifica-se nessa tendência uma visão positivista de conhecimento que trabalha com os parâmetros absolutos de certos e errados, sem considerar parâmetros intermediários.

A fala a seguir expressa esta discussão: “... *por-se em classificação, principalmente quando a avaliação é prova*”. E nesta outra resposta fica evidente “*Significa ser medido pelo desempenho previsto pela universidade, numa escala de medidas preestabelecidas, onde as atividades solicitadas e as avaliações chamadas provas de conteúdo constituem os indicadores...*” (Joaquim)

Observou-se que entre os sujeitos pesquisados, alguns consideram esta forma de avaliação pertinente ao processo de ensino-aprendizagem e de algum modo situam este modelo identificado com a instituição de ensino, a qual pertencem.

3.2 Novo Paradigma

A concepção teórica da Psicologia Histórico-cultural, abordagem adotada no curso em questão, propõe que a avaliação apresenta dois aspectos complementares: um deles se refere à realização de avaliações sistemáticas da atividade (processual) e o outro se refere à avaliação do produto final, tendo como parâmetro os objetivos planejados para aquela atividade. Isso permite que sejam realizadas correções e alterações na atividade, em seus diferentes momentos, para um nível qualitativamente superior, isto é, quando a avaliação ou controle da atividade é processual, a correção está implicada nos diferentes momentos do processo, o que possibilita uma re-significação e aperfeiçoamentos sistemáticos de habilidades e conhecimentos, pelos alunos. É possível observar na fala a seguir a elucidação do modelo discutido: “*Para mim, ser avaliado no curso de*

pedagogia na modalidade à distância, significa rever, redefinir, repensar meus objetivos na perspectiva do que o erro que cometo não deve ser entendido como incapacidade de aprender, ao contrário, o erro deve ser compreendido como um indicador de que novos caminhos poderão ser percorridos para o alcance de minha aprendizagem”.(João)

Outros informantes expressam a categoria em discussão nas falas que seguem: “*Ser avaliada no curso de pedagogia a distancia é medir qualitativamente os meus estudos*”.(Isabela) “*É exercitar um olhar global do aluno desde o emocional, motivacional, além das dificuldades que ele tenta, busca ultrapassar. Perceber os pontos de crescimento e superação e aqueles que ainda ele precisa de estímulo para ultrapassar*”. (Roberto)

Nestes relatos, ao contrário do paradigma anterior, os alunos pesquisados se percebem num modelo de avaliação processual, discutido e ensinado como conteúdo disciplinar e de alguma forma vivido por eles.

3.3 Modelo Imposto

Historicamente, a avaliação expressa juízos e pressupõe tomada de decisões que direta ou indiretamente são concentradas nas mãos do professor. Existe um contraste muito grande entre a importância da avaliação para a vida daqueles que são avaliados e a maneira, muitas vezes simplificada, adotada por muitos professores/as para realizá-la.

Estudos têm apontado que as tomadas de decisões dos professores são muito mais vinculadas às urgências institucionais e às demandas do momento, do que de acordo com um modelo teórico bem estruturado [8].

Esses fatores podem ser associados ao que Gimeno Sacristán [9] chama de *Modelo de referência*. O autor explica que este *modelo* é uma espécie de *depurador essencial* na ação de avaliar. Este é o modelo que “além de ser afetado pelos produtos esperados, fica mediatizado também pela escala de medida que se utilize. Numa escala de 0 a 10, por exemplo, o 5 marca o ponto de diferenciação entre o que está bem o que está mal. [10]

A maneira como os fatores apontados são organizados, os valores atribuídos a cada um deles na prática avaliativa pertencem a cada professor, estão ancorados na dimensão do pessoal e do íntimo de cada profissional. Sacristán [11] acredita que aí reside uma das razões pelas quais é tão difícil mudar os procedimentos de avaliação no ensino: “porque não é uma simples conduta técnica-profissional, mas um complexo processo onde estão em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, em muitas ocasiões dificilmente explicáveis para o próprio professor”. [12]

É necessário, porém deixar claro que ao abordar esses aspectos não se está dizendo que a avaliação resulta simplesmente da conduta psicológica dos professores. Ela é uma *exigência institucional* que posteriormente foi sendo racionalizada como possibilidade de conhecimento do sujeito avaliado, regulação do processo de aprendizagem, entre outros.

Cabe destacar que as avaliações do tutor compreendidas por meio de trabalho e desempenho do aluno são processuais e a prova se apresenta descolada desta realidade, pois ocorre a partir do modelo tradicional, com os rigores de um ato público seletivo, ou seja, todos os alunos, em suas respectivas turmas, no mesmo dia e hora recebem seus instrumentos de avaliação individual, bem como, um tempo determinado de início e término

para sua execução. Ao final, devem permanecer acompanhando o ato os três últimos alunos até que todos finalizem a tarefa. A prova, constituída de cinco questões objetivas e uma dissertativa possui ao todo dez pontos, sendo que são atribuídos cinco pontos à questão dissertativa.

Além disso, o peso quatro diferente do peso três das notas da avaliação do tutor, são questionados pelos alunos informantes, como retratam os depoimentos a seguir: *“Na avaliação no ensino a distancia, não concordo com a maneira que feita à avaliação. Pois a prova tem maior peso que o trabalho, nada adianta você fazer um bom trabalho, se na prova você não alcançou a média”*.(Mário) *“(...) o método ao qual estamos sendo avaliados está deixando muito a desejar. Pois os cadernos pedagógicos nos mostram e orientam que devemos avaliar nossos alunos dentro de uma pedagogia crítica, participativa e reflexiva. E nós, alunos da “...”, somos avaliados de uma maneira completamente tradicional,(...)”*. (Sérgio) *“Significa que a “...” prega uma certa metodologia e cobra outra bem diferente. Estilo tradicional. Existem outros métodos para saber se o aluno sabe ou não e depois somos avaliados por professores que nunca tiveram com a gente, então fica difícil.”*(Leonardo)

Esta categoria do estudo mostra a discordância, do ponto de vista destes informantes sobre o modo como se sentem ao serem avaliados por meio da prova. De alguma forma eles apontam para um diagnóstico.

3.4 Rito de Passagem

De acordo com Lima [13] os ritos de passagem marcam a passagem de uma fase do desenvolvimento para a outra seguinte; preparam e capacitam a pessoa para assimilar demandas, habilidades e responsabilidades distintas daquelas para as quais estava habilitada até então. Ao longo da história e em diferentes sociedades, os ritos de passagem vêm sendo diferenciados, mas sempre preservam uma estrutura composta de uma etapa de sacrifício e de sofrimento a serem experienciadas pelos sujeitos, e pelas quais, os sujeitos deveriam necessariamente passar. Ao serem enfrentadas e superadas, possibilitariam uma inserção mais ampla em seu contexto cultural e a oportunidade de assumirem atividades mais complexas e socialmente mais elaboradas. Neste sentido, na categoria em discussão, os alunos ao enfrentarem o rito da prova e ao atingirem o resultado solicitado institucionalmente, garantem o acesso as disciplinas subseqüentes e lhes permitirá o exercício profissional futuro. Os relatos a seguir corroboram com a idéia de rito de passagem: *“É encontrar uma maneira de sair, de uma matéria para outra, melhor do que se entrou”* (Pedro). A fala seguinte também ilustra este aspecto: *“... Pois quando é feita essa avaliação fico numa tensão emocional muito grande. Por isso deveria ser feito um trabalho conjunto e cooperativo nessa forma de avaliação.”* (Thiago) e nesta: *“ É muito difícil se sentir avaliada.”* (Julia)

3.5 Percepção da Competência para o Ensino

O Conselho Nacional de Educação preocupado com a concepção, desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação de professores, instituiu por meio do Parecer CP9/2001, as Diretrizes para a Formação de Professores [14]. Neste documento encontra-se a preocupação com a

avaliação apresentando a discussão com ênfase na vinculação entre a autonomia e a qualificação dos educadores na atuação profissional. Valoriza-se a diversificação dos instrumentos da avaliação da aprendizagem, criando novos instrumentos que verifiquem o desenvolvimento das competências dos futuros professores somados a apropriação dos conhecimentos necessários. A avaliação passa a se apoiar em indicadores derivados de competências para as quais, o desenvolvimento é determinado a partir da participação dos futuros professores nas atividades regulares do curso e a partir do empenho e desempenho dos alunos em atividades diversas preparadas por formadores, incluindo-se diferentes tipos de produção discente. Encontra-se esta tendência nas falas que seguem: *“Ser avaliado no curso de Pedagogia na modalidade à distância nos mostra um pouco do profissional e sua responsabilidade.”* (Vinicius) *“Saber se realmente estou comprometido com o ensino e se estou capacitado para desenvolver um trabalho satisfatório dentro das escolas, atendendo as atuais exigências do mercado de trabalho, sociedade região e comunidade onde resido.”* (Paulo)

A tese defendida por Tardif [15], de algum modo elucida a preocupação com a competência profissional para o ensino quando relata que, o conhecimento do trabalho dos professores e os seus saberes cotidianos são contributivos da formação deles, de suas identidades e de seus papéis profissionais. A noção de “saber” tem um sentido amplo para o autor, envolve conhecimentos, competências, habilidades, atitudes. [16] As falas a seguir deixam evidente a atitude e a preocupação com o papel profissional. *“Penso ser algo importante, pois através desta avaliação eu procuro obter mais conhecimento, e melhorar meu intelecto cultural e social. Com isso quem ganha são meus alunos.”* (Rafael) *“Saber em que nível de conhecimento o aluno se encontra. Se está fazendo sua “obrigação”, ou melhor, se tem realmente interesse em ser um bom professor.”* (Gilberto)

4 Desafio Educacional no Ato de Avaliar: Considerações Finais

Todas essas questões remetem as contradições entre a concepção teórica adotada pelo curso e a descrita, vivida pelos alunos a partir dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e seus meios de aplicação. Esta questão merece revisão, ao mesmo tempo que sugere alguns questionamentos, como por exemplo, qual é a função fundamental que a avaliação deve cumprir?

Para Sacristan [17], a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de “[...] dar consciência aos professores sobre como andam as coisas em sua classe, os processos de aprendizagem de cada um de seus alunos [...]” Machado [18] argumenta a favor da idéia de que “os sistemas de avaliação não devem centrar suas atenções no conhecimento em si, mas sim nas possibilidades de mobilizá-lo a serviço das pessoas e seus projetos” Para isso, a coerência entre a teoria proposta e a prática avaliativa adotada no curso em questão, especialmente no instrumento *prova* requer um amplo e profundo processo de estudo e reflexão, com vistas a sua re-significação.

Efetivamente, o tema da avaliação é complexo porque proporciona informação e muitas vezes questiona todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barriga apud Esteban [19] para realizar a *atividade de avaliar* é necessário transformar o ato de avaliar em atividade de conhecimento, assegurando uma formação contínua, tanto para quem aprende, como para quem ensina. É bem provável que uma das incoerências que transparece no processo avaliativo adotado no curso em questão e que adquire visibilidade nos depoimentos dos alunos informantes reside na utilização e no tratamento que é dado ao instrumento prova. Constatam-se o seu valor absoluto, hermético e quantitativo, o que impossibilita aos alunos vislumbrar o seu processo de aprendizagem, contrariando os discursos apresentados nos materiais pedagógicos utilizados.

Parece possível inferir que uma das alternativas de superação, ou ao menos de percepção desses contrastes implica na necessidade de mudanças estruturais, tanto da concepção, quanto das práticas utilizadas. Paulo Freire [20] diz que as instituições educacionais deveriam preocupar-se em preencher certas lacunas de experiências dos indivíduos, ajudando-os a superar obstáculos em seu processo de conhecer. Para isso é fundamental que tais instituições democratizem seus critérios e seus instrumentos de avaliação.

5 Referências:

- [1] VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1991.
- [2] BERBEL, Neusi et all. Dimensão Pedagógica in: **Avaliação Pedagógica no Ensino Superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: Ed. UEL, 2001, p.21
- [3] MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde, 2 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1993.
- [4] GODOY, Arilda Schimidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35. n.2., 1995.
- [5] VIEIRA, Lúcia Maria de Assis. A Avaliação Discente sob Múltiplos Olhares: alguns referenciais teóricos. **Avaliação** – In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, vol 8, n. 1- março 2003.
- [6] HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola á universidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.
- [7] Idem, p.95 e 96.
- [8] SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo** – uma reflexão sobre a Prática. Tradução: Ernani F. Da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- [9] Idem, 2000
- [10] Idem, p.317
- [11] Idem, 2000
- [12] Idem, p.318
- [13] LIMA, A . **Brincadeiras Selvagens**:problema nosso. São Paulo: Ed. Oficina de textos,1997.
- [14] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP9/2001. Diário Oficial da União em 18/1/2002, seção 1. p 31.
- [15] TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- [16] Idem, p.225.
- [17] Sacristan, 2000, p. 331.

[18] MACHADO, José Nilson. **Educação**: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

[19] ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Avaliação**: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

[20] FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

¹ O projeto de pesquisa contou com financiamento do Programa de bolsa de Iniciação Científica (PROBIC) da UDESC tendo como bolsista a acadêmica Renata Monteiro – curso de Pedagogia. Também fizeram parte da pesquisa as professoras Rode Dilda Machado da Silva e Ligia Maria Soufen Tumolo.

Nome do arquivo: 54200710512PM.doc
Pasta: C:\ABED\Trabalhos_13CIED
Modelo: C:\Documents and Settings\Marcelo\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: O desejo de investigar o processo de avaliação no curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC surgiu entre professor
Assunto:
Autor: pligiatumolo
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 4/5/2007 12:58:00
Número de alterações:2
Última gravação: 4/5/2007 12:58:00
Salvo por: f2cco
Tempo total de edição: 0 Minutos
Última impressão: 28/8/2007 17:10:00
Como a última impressão
Número de páginas: 10
Número de palavras: 4.249 (aprox.)
Número de caracteres: 22.947 (aprox.)